

Пилинський Я.

ВІД НАЦІЇ МІГРАНТІВ ДО НАЦІЇ ГРОМАДЯН

**Як американська освіта
створила американську націю**

Науковий редактор Н.Г. Ничкало



**Київ
«Стилос»
2016**

ББК 63.3(2/8)
П32

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
НАПН України (протокол № 2 від 29 лютого 2016 р.)*

Пилинський Я.

П32 Від нації мігрантів до нації громадян. Як американська освіта створила американську націю: наукове видання / наук. ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Стилос, 2016. – 324 с.

ISBN 978-966-2399-42-4

Висвітлено становлення американської системи освіти як головного рушія розвитку держави, створеної іммігрантами з різних куточків світу. Розкрито поступовість формування сучасних поглядів на місце освіти у суспільстві, роль навчання і виховання у формуванні єдиного демократичного і багатокультурного суспільства. Наголошено на важливості освітніх інновацій та реформ для виховання громадянина багатонаціональної держави, а водночас – відповідального члена глобально світу.

Мета монографії показати як освіта виховує у громадян розуміння першорядної важливості навчання, її важливість для розвитку демократії та виховання відповідальних і компетентних громадян, що саме вона є основою стабільності соціально-економічного життя, розвитку і нарощування людського потенціалу, адже від людського капіталу, від його духовних, морально-етичних і професійних якостей залежить майбутнє держави.

Для науковців і педагогів середніх загальноосвітніх, професійних, вищих навчальних закладів, працівників інститутів, центрів підвищення кваліфікації, вчителів.

ISBN 978-966-2399-42-4

© Пилинський Я., 2016
© «Стилос», видання, 2016
© Камінська А., обкладинка 2016

Вступ

НАВІЩО ПОТРІБНА УКРАЇНІ ОСВІТА?

Думка про те, що вчитися треба для того, щоб краще жити, може викликати заперечення хіба що у того, хто ніколи і ніде не вчився. Так само всі глибоко переконані, що дітей треба виховувати змалечку, нібито теж особливих дискусій нині ні в кого не викликає. Навпаки, у кожного народу є відповідні сентенції про необхідність вчити, навчатися, виховувати, походження яких сягає сивої давнини. Вони розрізняються між собою хіба що мовою. Чому ж тоді одні нації століттями демонструють виняткову успішність, а інші животіють на межі бідності, якщо нібито всі розуміють, що освіта і виховання є головними рушіями розвитку людини, примножувачами людського капіталу, а отже, і мультиплікаторами добробуту нації. Причому добробуту не лише в його матеріальному, але і духовному вимірі.

Очевидно, що не все так просто, як хотілося б тим, хто переможно пише: «У наш час, час динамічного розвитку суспільства, освіта стала найважливішим видом людської діяльності».¹ Якщо це справді так, то чому в Україні постійно скорочуються видатки на освіту? Причому, якщо порівнювати відсоток ВВП, що виділяється на освіту, то він протягом останніх років коливається в межах 6–7%, що виглядає позірно досить непогано на рівні 5% в середньому по країнах ЄС. Проте секрет у тому, що, якщо врахувати показники ВВП та перерахувати ці відсотки в реальні долари США на душу населення, то виходить, що в Україні у 2015 р. держава витратила в середньому 140 доларів США на душу населення на освіту. Для порівняння – у США було витрачено 2909, у Фінляндії – 2994, Німеччині – 2106, Ізраїлі – 1868.² Можливо хтось, враховуючи деяку різницю у кіль-

¹ *Лутай В.* Сучасні філософські основи реформування освіти України. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку XXI ст.: монографія. – К.: Пед. думка, 2007. – С. 7.

² Підрахунки зроблено за матеріалами сайту World GDP Ranking 2015 (Data and Charts). Режим доступу: <http://knoema.ru/nwnfkne/world-gdp-ranking-2015-data-and-charts>

кості населення, перерахує точніше, але різниця у кілька доларів США навряд чи буде суттєвою. Отже, маємо справу із відставанням від США чи Фінляндії у понад 20 разів, а від Німеччини чи Ізраїлю десь у 15 відповідно. Звичайно, можна кивати на війну та окупацію, проте згідно із іншими джерелами навіть у відносно благополучному 2013 р. видатки на освіту в перерахунку на одного громадянина в Україні становили близько 200 доларів США. тому у порівнянні із тоді ще буцімто дружньою РФ вони були меншими у 4 рази – 813 доларів на особу відповідно.³

Чи є випадковою така різниця? Чи лише низький ВВП є причиною такого, вкрай низького рівня забезпечення освіти? І чи не є такий низький ВВП результатом нехтування освітою у державі Україна? Що спонукає уряди США, Німеччини, Ізраїлю, чи невеличкої Фінляндії витратити такі, порівняно великі кошти на освіту своїх громадян? Можливо, відповідь на останнє запитання допоможе знайти пояснення і для інших?

До сьогодні в Україні було чотири президенти. П'ятий чинний. Проте, вільно чи не вільно, саме другий президент, можливо, найточніше, хоча і не прямо по суті дав відповідь на всі ці питання, коли на прес-конференції у 1993 р. звернувся до аудиторії: «Скажіть мені, яку Україну вам будувати?». І не діставши відповіді, побудував державу у якій більшість власності належить невеликій кількості багатих людей.⁴ За визначенням, даним ще Аристотелем, – держава у якій більшість майна належить відносно невеликій групі людей може бути або аристократією або олігархією. Він вважав, що, якщо правителі зайняті виключно власним збагаченням, то це свідчить про те, що при владі в державі перебуває олігархія.⁵

³ Касич А, Циган В. Особливості фінансування вищої освіти в Україні та інших країнах світу. Режим доступу: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=2587>

⁴ Сергій Грабовський. Кучма і «кучмізм». До 20-річчя інавгурації другого президента України. 18 липня, 2014. Режим доступу: <http://www.day.kiev.ua/uk/article/podrobici/kuchma-i-kuchmizm>

⁵ Моска Г. История политических доктрин. – М.: Мысль, 2012. – С. 52.

Навіть побіжне ознайомлення з історією європейських держав свідчить, що найбільш успішними завжди були ті, які чітко визначали мету свого існування, а визначивши, добирали та виховували громадян, як виконавців цієї мети. Відповідно до такої мети держава починала творити свою освітню систему. Так, потреба дослідити і впровадити римське право для практичного використання у молодих містах-республіках півночі Італії покликала до життя Болонський університет. А необхідність поширення християнства – виникнення інших середньовічних вишів. Амбітна розбудова Пруської держави, а також прагнення наздогнати і перегнати Британську імперію спонукали німців розвивати власні школи і університети, і вони на довго стали взірцевими для решти світу.⁶ Мрія збудувати нове вільне суспільство була головною спонукою творення американської освітньої системи з перших днів існування нової держави, і цей чинник залишається дієвим і донині. Ідея поширення комунізму, а по суті російського панування на весь світ була дієвим рушієм розвитку освіти в СРСР.

Натомість в Україні і досі не сформовано державного запиту на освіту. Власне, а навіщо нам навчати наших громадян? Відповіді на це питання від державних чинників досі немає.

Нещодавно чинний президент оголосив, що головними пріоритетами розвитку України будуть аграрний сектор і ІТ-технології. Проте, чи потрібна аграрна освіта великим аграрним холдингам, які роками засівають одні й ті самі площі кукурудзою чи сояшником, коли навіть неосвічені селяни знають, що потрібна сівозміна. І чи потрібна масова освіта програмістам, якщо в Україні не тільки немає виробництва власного «заліза», але навіть і не передбачається його організація.

Таким чином, обидва наші «локомотиви» по суті є експортерами сировини, тільки один сільськогосподарської, а другий інтелектуальної. Їх переробка і споживання відбуватимуться далеко за межами нашої держави, створюючи там високу додану

⁶ Як писав професор географії Оскар Пешель після перемоги під Садовою пруської армії над австрійською, «народна освіта є вирішальною у війні... коли прусаки побили австрійців, то це була перемога пруського вчителя над австрійським шкільним учителем». Режим доступу: <http://www.bibliotekar.ru/encSlov/15/250.htm>

вартість і збагачуючи громадян держав-імпортерів. Тому, доки українська держава чітко не сформулює, чи потрібна їй освіта для її власних громадян, доти вона буде вкладати у неї аж у 20 разів менше коштів ніж лідери світового розвитку, а отже, і дохід на душу населення буде залишатися і надалі приблизно у стільки ж разів меншим.

Досвід розвитку освіти у США та передових європейських державах має бути сьогодні вагомим аргументом на користь того, що краще годувати власних учителів, аніж чужу армію. Тим більше, що українські вчені-педагоги вже давно сформулювали головні напрями розвитку освіти для України. І необхідно лише розпочати реалізацію їхніх напрацювань. Так, з урахуванням результатів дослідження з проблем педагогіки праці і професійної педагогіки академік Н. Ничкало обґрунтувала ось такі головні принципи професійної освіти і навчання для України на найближче десятиліття:

- випереджувальний характер професійної підготовки;
- неперервність;
- фундаменталізація;
- інтеграція професійної освіти, науки і виробництва;
- рівний доступ до здобуття якісної освіти різними категоріями населення;
- гнучкість і взаємозв'язок процесу професійного навчання з реструктуризацією та подальшим розвитком економіки і зайнятості населення, розвиток різних форм власності;
- диверсифікація;
- регіоналізація професійної освіти; поєднання загальноосвітньої і професійної підготовки;

На думку академіка: «єдність професійного навчання і виховання, екологізація, варіативність, індивідуалізація і диференціація мають стати справжнім фундаментом розвитку освіти в Україні в наступні десятиліття».⁷

⁷ *Ничкало Н.Г.* Психопедагогіка праці як міждисциплінарна основа освіти дорослих / Н.Г.Ничкало // Професійне навчання дорослого населення: теоретико-методологічні засади: [монографія] / авт. кол.: Н.Г. Ничкало, В.О. Радкевич, О.І. Щербак, Н.І. Дорошенко, О.В. Василенко, В.Є. Скульська. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 264 с.

На сучасному етапі «в усіх цивілізованих країнах ще у 2008 р., – зауважує Н. Ничкало, – здійснюється інтенсивний пошук нових моделей розвитку освіти, нетрадиційних підходів до їх впровадження на основі інформаційних і телекомунікаційних технологій»⁸. Основою стабільності соціально-економічного життя країни та подальшого її розвитку є відтворення і нарощування людського потенціалу, головним чинником якого є освіта. Від людського капіталу, від його духовних, морально-етичних і професійних якостей залежить майбутнє держави.

Сьогодні, коли українці нарешті усвідомили, що лише власна сильна держава може забезпечити їм безпечне життя і добробут пошук відповіді на питання, як це зробити? – став актуальним для багатьох наших громадян. Звичайно, ми не тішимо себе ілюзією, що знаємо вичерпну відповідь на це запитання. Проте впевнені, що досвід Сполучених Штатів Америки буде нам у нагоді.

Цей досвід тривалий і складний, часом драматичний, а інколи навіть і трагічний. Проте він свідчить, якщо мета шляхетна, а ця мета – свобода, добробут і безпека, то, незважаючи на всі суперечності, люди здатні врешті-решт не лише дійти згоди, а, і це головне, обрати найкращий з можливих шляхів для розвитку власної держави і при цьому залишитись вірними обраній меті. Досвід США свідчить, що без постійної турботи громадян, суспільства і держави про освіту та виховання, ця країна навряд чи відбулася.

Саме тому вважаємо, що вивчення і поширення знань про те, як історія освіти стала історією держави, а держава не відбулася б без освіти, є важливим для формування порядку денного розвитку освіти в Україні.

У першому розділі монографії пропонується короткий огляд найважливіших подій першого – колоніального періоду – розвитку освіти Америки. Адже по суті з перших днів, коли переселенці з Європи заклали підмурівки під свої помешкання на новому континенті, вони так само почали зводити будівлю для школи. Вони мріяли про рівність, свободу і братерство і тому

⁸ Ничкало Н.Г. Трансформація професійно-технічної освіти України: монографія / Н.Г.Ничкало. – К.: Пед. думка, 2008. – 200 с.

зробили свої школи не лише загальнодоступними для хлопчиків і дівчаток, але й безкоштовними, щоб діти з найбідніших сімей не залишилися неосвіченим. Головна мета полягала у тому, щоб виховати вільного і свідомого громадянина. Від початків свого зародження, освітня система Сполучених Штатів Америки була позначена створенням навчальних закладів різних типів, для яких характерними були своє змістове наповнення навчального процесу, свої форми і методи його здійснення, що забезпечували потреби держави і суспільства, відповідали інтересам і бажанням її громадян.

Головною метою такої, старанно розробленої системи освіти, було колективне сприяння розвитку закладених природою у людині здібностей; виховання людини, здатної творити справедливе і гармонійне суспільство. Освіта ставала одним із вагомих засобів державотворення та виховання свідомих громадян. Тобто, використовуючи сучасну термінологію, *освіта була визнана основою розвитку громадянського суспільства*.

Увесь період розвитку Сполучених Штатів свідчить, що вони стараннями громади і її керівників формувалися як правова держава. Саме намагання послідовно дотримуватися права, а в разі його відставання від реалій життя змінювати це право винятково у правовий спосіб, згідно із заздалегідь прийнятими і непорушними процедурами, визначило розвиток держави загалом, і її освітньої системи зокрема. Таким чином було сформовано головний принцип американської освіти – публічне і всебічне, фахове обговорення кожної окремої проблеми, ідеї, інновації – і прийняття рішення з метою вирішити проблему, а не задовольнити чиїсь інтереси чи амбіції.

У другому розділі йдеться про непросте становлення освітньої системи США у постколоніальний період державотворення. У цей час країна залишалася розділеною навпіл ставленням до рабства. На жаль, американцям не вдалося подолати цю суперечність мирним шляхом. Громадянська війна стала переломним моментом не лише в історії США, але і в історії освітньої системи цієї країни: вона зробила її назавжди загальною і доступною для всіх громадян незалежно від раси, чи кольору шкіри. Доступною, але не рівною. Майже століття після Громадянської війни через складні випробування і трансформації аме-

риканське суспільство і американська освіта прийшли до повної рівності у правах усіх без винятку громадян цієї великої держави. Те, як у правовий спосіб ненасильницьким шляхом долалися ці перешкоди, є ще одним важливим уроком, який дає решті світу американська освітня система.

Під час Великої депресії, яка вразила більшість країн світу наприкінці 20-х років ХХ ст., американська система освіти стала одним із головних рушіїв економічного відродження країни. Завдяки тому, що у багатьох містах учителям зберегли докризову заробітну платню, школи змогли не лише зберегти, але навіть примножити свій кадровий потенціал, а отже, значно підняти рівень викладання більшості предметів та якість освіти.

Після закінчення Другої світової війни освітня система США зазнала ґрунтовних трансформацій, адже з фронтів повернулися кілька мільйонів демобілізованих молодих чоловіків, яким треба було надати можливість повернутися до мирного життя. Практично всі американські виші брали активну участь у освіті ветеранів. Таким чином, більшість із них змогли адаптуватися до мирного життя, знову стати звичайними законослухняними громадянами.

Третій розділ монографії присвячено змінам, які відбулися в освіті США у зв'язку із повоєнною індустріалізацією, імміграцією, американізацією. На зростання інтересу в американському суспільстві до проблем освіти особливо вплинуло протистояння із СРСР та іншими країнами комуністичного блоку під час холодної війни. На початку 60-х років було удосконалено не лише навчальні плани шкіл та ВНЗ, але суттєво збільшено державне фінансування освіти та фізичної культури. Це був час, коли в освіті відбувалися постійні дискусії, ставилися експерименти, з'являлися нові революційні теорії. Саме тоді остаточно сформувалася сучасна освітня система, спрямована на дитину, на її інтереси, її успіхи, її майбутнє. Дитиноцентричний підхід, що його пропагували американські освітні новатори ще у середині ХІХ ст., а потім відстоював видатний американський освітнянин Дж. Дьюї став домінуючим, і знайшов своє яскраве втілення у відомій урядовій ініціативі – «Жодної дитини позаду». В цей же час освіта стає не лише дитиноцентричною, але і

багатокультурною. У четвертому розділі йдеться про те, як на зміну американізації, яка панувала в американській освітній думці весь попередній період і полягала у доктринальному нав'язуванні всім без винятку громадянам американської культури, заснованої на англосаксонській культурній спадщині, прийшла епоха пошанування різних культур на теренах США. Прийшов час творення нового глобально розмаїтого світу в кордонах Сполучених Штатів. Про те, що це не випадковість, а справді новий шлях у культурному розвитку людства свідчить той факт, що багатокультурність стала головним освітнім трендом у Канаді, Австралії, Великобританії, країнах Європейського Союзу та ін.

XXI ст., яке почалося із небаченого досі зростання престижності освіти в американському суспільстві, стало предметом детального розгляду у п'ятому розділі. Протягом останніх років було узято курс на охоплення вищою освітою практично всього дорослого населення країни. Звичайно, поки що це лише амбітний план, проте є всі підстави вважати, що його буде втілено в життя. Останніми роками зростає кількість вишів. Не лише у великих містах, але і у невеликих громадах. Зростають державні і приватні видатки на освіту. Освіта стає не лише престижною, не лише важливим засобом поліпшення добробуту. Вона стає стилем життя, способом мислення різних поколінь американців, що спонукає їх незалежно від віку підвищувати свою кваліфікацію, здобувати другу, а нині досить часто і третю вищу освіту.

Вважаємо, що Україна потенційно здатна дорівнятися до провідних країн світу лише тоді, коли більшість її громадян поділятимуть вже звичне для американців ставлення до освіти як до невід'ємного права і приємного обов'язку кожного свідомого громадянина вільної, безпечної і процвітаючої країни.

Адже на сучасному етапі «в усіх цивілізованих країнах, – як вважає Н. Ничкало, – здійснюється інтенсивний пошук нових моделей розвитку освіти, нетрадиційних підходів до їх впровадження на основі інформаційних і телекомунікаційних технологій».⁹ Основою стабільності соціально-економічного життя

⁹ *Ничкало Н.Г.* Трансформація професійно-технічної освіти України: монографія / Н.Г. Ничкало. – К.: Пед. думка, 2008. – 200 с.

країни та подальшого її розвитку є відтворення і нарощування людського потенціалу, головним чинником якого є освіта. Від людського капіталу, від його духовних, морально-етичних і професійних якостей залежить майбутнє держави.

Слова подяки

Далекого 1994 р. я пройшов конкурсний відбір і став учасником навчальної програми для молодих учених в одному з найстаріших університетів світу Кембриджському університеті у Великобританії. Мета цієї програми з амбітною назвою «Global Security Program» (Глобальна програма безпеки) була значно скромнішою – зібрати разом молодих науковців з різних країн світу, з країн, розділених ідеологічними, расовими, культурними упередженнями і економічними бар'єрами, і допомогти їм зрозуміти, а також на практиці відчутти просту істину – всі ми єдині, всі ми люди.

Наше навчання відбувалося переважно у формі спілкування і обговорення різних питань і проблем, насамперед пов'язаних із суспільним розвитком. Наші господарі не нав'язували нам ідей, вони допомагали нам вести науковий діалог. На жаль, це уміння було дискредитоване і практично втрачене в країнах, де перемогла «єдино правильна» комуністична ідея. Натомість освіта, що її здобули наші американські і британські колеги, навчила їх передусім сумніватися, недовіряти неперевіреному фактам, самостійно вивчати проблему, а головне, вона навчила їх обговорювати проблему з іншими, і шукати разом, ні не консенсус, а правильне пояснення. Здобуті таким чином нові знання і лягали в основу практичних дій. Саме тоді я вперше поставив собі два питання: чому ми живемо настільки видимо гірше? – а, також: що треба зробити, щоб стати такими ж, тобто дорівнятися до найбільш успішних суспільств?

Я щиро вдячний директору програми доктору Джеку Шеперду, професору Дартмутського коледжу, який створив умови, у яких я не лише поставив собі ці запитання, але і знайшов на них відповідь, яку можна передати одним словом – ОСВІТА.

Проте це не проста відповідь, адже вона породжує нові питання: яка освіта? чого освіта? навіщо освіта?

Незабаром доля звела мене із доктором Блером Рублом – відомим американським вченим, автором численних монографій про суспільний розвиток у США, Росії, Японії, Канаді та інших країнах. Спілкування з ним протягом тривалого періоду, а також ознайомлення з американською науковою школою стало поштовхом до виникнення інтересу саме до американської системи освіти. Адже мій новий знайомий був вихованцем цієї системи освіти, як і десятки інших американських вчених і практиків, чії наукові праці стали доступними нам протягом останніх десятиліть.

Проте лише знайомство з вітчизняними вченими – педагогами, спілкування з ними, вивчення їх праць, допомогло мені не лише сформулювати проблему, але і накреслити дослідницький шлях, яким я продовжую йти. Передусім я хотів би згадати професора Університету Києво-Могилянська Академія – Сергія Рябова, який одним з перших в Україні накреслив напрями розвитку громадянської освіти, визначив її важливість для нашого суспільства.

Я глибоко вдячний академіку Неллі Ничкало за спілкування і поради, які допомогли мені остаточно окреслити наукове завдання і послідовно пройти всі щаблі наукового пошуку. Я також вдячний співробітникам Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України за підтримку і консультації, директору Інституту доктору Ларисі Лук'яновій за надану мені можливість творчої роботи в Інституті. Без чуйності і розуміння моїх колег ця робота навряд чи відбулася б.

Розділ 1. ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ АМЕРИКАНСЬКОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

1.1. Демократичні й моральні основи освіти

Від початків свого зародження освітня система Сполучених Штатів Америки була позначена створенням навчальних закладів різних типів, для яких характерними були своє змістове наповнення навчального процесу, свої форми і методи його здійснення, що забезпечували потреби держави і суспільства, відповідно до інтересів і бажань її громадян.

«Вчи англійську. Відвідай вечірню школу. Стань громадянином. Це означає кращі можливості і кращий дім в Америці. Це означає кращу роботу. Це означає кращі шанси для твоїх дітей. Це означає кращу Америку. Запитай у найближчій громадській школі про можливість навчатися»,¹⁰ – так ще у 1916 р. уряд США закликав «нових американців», недавніх іммігрантів, долучатися до американського суспільства. У цьому короткому заклику, на нашу думку, відображено основні засади американської освіти, неухильне дотримання яких створило цю державу.

Уже перші поселенці нового континенту одразу почали відкривати школи у своїх селищах і містечках, залучаючи до навчання дітей обох статей. Їхньою вагомою спонукою було бажання, щоб нові громадяни нового світу, який вони творили, став новим раєм, а вони були моральними і законослухняними.¹¹ Головна мета полягала у тому, щоб виховати вільного і свідомого громадянина. Тому освітні діячі цього періоду вважали, що

¹⁰ Електронний ресурс. Education of Migrants – Migrant Families, School Programs for Migrant Students, In the Classroom, National and State Programs. <http://education.stateuniversity.com/pages/-2231/Migrants-Education.html>

¹¹ Це була епоха, коли люди вперше усвідомили себе представниками Бога на Землі, а тому творцями свого буття на Землі. Див. докладніше: *Рейнарт Е.* Як багаті країни забагатіли... і чому бідні країни лишаються бідними. – К.: Темпора, 2014. – С. 19–35.

всі люди повинні вміти самостійно читати Біблію і розуміти її як моральний закон, а водночас уміти читати і розуміти людські закони – закони держави, а згодом закони штату, щоб дотримуватися цих законів свідомо і уміти перешкоджати владі зловживати законами і порушувати їхні громадянські права.¹²

І хоча від тих перших кроків у новому світі вже минуло понад чотириста років, виховання громадянина і нині залишається чи не головною метою американської освіти. Так, Б. Беннетт секретар з освіти в уряді Р. Рейгана у 1985 р. писав: «Демократія залежить від школи, яка допомагає виховувати такий тип громадянина, який поважає закон, а також... поважає цінність кожної особистості»¹³. Приблизно в цей же час всесвітньо відомий бразильський учений і педагог П. Фрейре у своїй книзі «Педагогіка пригноблених» зазначав, що демократія вимагає від пригноблених політичних груп навчитися політичної рішучості, що означає самоорганізуватися та мобілізуватися з метою досягти своєї власної мети. Саме освіта, – на думку вченого, – може уможливити таку демократію. Адже «незавершений характер людської істоти й трансформативний характер реальності зумовлюють потребу неперервної освітньої діяльності».¹⁴

Трохи згодом А. Шенкер, президент Американської федерації вчителів у промові «Освіта і демократичне громадянство» говорив: «Чи можемо ми зазнати поразки, будуючи світ, у якому поважають права кожної людини, починаючи від її народження? Для того, щоб збудувати такий світ ми повинні мати школи, які навчали б демократії»¹⁵, – і ніби продовжує цю думку Давид

¹² Див. докладніше: *Шелдон Г.У.* Политическая философия Томаса Джефферсона: пер. с англ. / Вступ. ст. и общ. ред. Н.Е. Покровского. – М.: Республика, 1996. – 267 с.; Див. також: *Байлин Б.* Идеологические истоки американской революции: пер. с англ. – М.: Новое изд-во, 2010. – 308 с.

¹³ Цит. за: *Westheimer Joel, Kahne Joseph.* Educating the «Good» Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals/Political Science & Politics, 2004. – Р. 241

¹⁴ *Фрейре П.* Педагогіка пригноблених: пер. з англ. – К.: Юніверс, 2003. – С. 66.

¹⁵ *Kahlenberg, Richard D., Tough Liberal: Albert Shanker and the Battles Over Schools, Unions, Race, and Democracy, New York City: Columbia University Press, 2009. – 52 p.*

Мет'юз, – «демократичні практики мають особливий вплив на формування майбутніх лідерів»¹⁶.

Проте, як зазначають деякі західні інтелектуали, освіта у західному світі постійно перебуває у стані розвитку, відповідаючи на виклики нового часу. І не завжди, і далеко не в усьому, цей розвиток, як вони вважають, є позитивним. Ще в середині ХХ ст. відомий англійський письменник і філософ Д. Фаулз у своєму філософському есе «Арістос» пише: «Майже вся наша освіта спрямована сьогодні на два результати: одержання багатства для держави та для добування засобів існування для індивіда. Отже, мало дивного в тому, що суспільство одержиме грішми, оскільки весь зміст освіти, схоже, показує, що така одержимість і нормальна, і бажана»¹⁷.

Водночас небезпідставно він вважав, що: «Незважаючи на те, що у нас освіта майже загальна щодо її якості, ми одне із найнеосвіченіших поколінь, причому саме через те, що освіта підпорядкована економічним потребам. Відносно кращу освіту здобувала щаслива меншість у вісімнадцятому сторіччі, в епоху Відродження, в античних Римі і Греції. В усі згадані періоди цілі освіти були більш високими, ніж нині, вони чудово готували учня до розуміння життя, відчування насолоди та до відповідальності перед суспільством. Звісно, істини і предмети старої класичної освіти нам сьогодні не потрібні. Звісно, вона була наслідком дуже несправедливого економічного становища, але в кращих своїх проявах добулася того, до чого жодна з сучасних освітніх систем навіть не наближається: досконалої людини».¹⁸ І хоча це роздуми про стан європейської освіти середини ХХ сторіччя, проте вони цілком прикладаються до сучасного стану української освіти, загалом позбавленої жодної суспільної мети і високої цілі.

На думку Фаулза, «потрібно навчити учня здобувати засоби до існування, потім – жити поміж іншими людьми, потім – одержувати задоволення від свого власного життя, аж потім –

¹⁶ *Mathews, D. Reclaiming Public Education by Reclaiming our Democracy. Kettering Foundation Press. – 2006. – 115 с.*

¹⁷ *Фаулз Дж. Арістос. – Вінниця: ПП «Видавництво «Тезис», 2003. – С. 205.*

¹⁸ *Ibid. – С. 206.*

усвідомлювати мету (і врешті-решт – виправданість) існування людського виду»¹⁹. Проте автор цих слів добре усвідомлював усю складність поставленого ним завдання, головне – важкість його виконання в умовах постійної суперечності між прагненням людини до максимальної свободи і задоволення свого добробуту і намаганнями держави максимально підпорядкувати собі громадянина і обмежити його свободу. Тому він наголошував на тому, що: «нині між першою і трьома наступними з названих цілей дві істотні відмінності. З погляду держави, вони певною мірою взаємно ворожі. Економіці не потрібно, щоб працівник надавав надто багато ваги своєму соціальному призначенню, самозадоволенню і остаточній природі існування, їй потрібні розумні й покірні гвинтики, а не розумні і незалежні індивіди. А оскільки в облаштуванні освітніх систем найвагомніше слово завжди за державою, то від політиків і чиновників можна очікувати хіба що невеликого бажання щось міняти»²⁰. Саме про цей одвічний конфлікт між державою і людиною, чи суперечність між інтересами індивіда і суспільства і пошуки компромісу пише у своїй відомій праці К. Поппер.²¹

Як відомо Т. Джефферсон (1743–1826), був не лише батьком-засновником і автором Декларації про незалежність (1776), він був, безумовно, першим освітнім діячем нової держави, просвітником, чий ідеї і практичні поради і досі залишаються основою освітньої системи США. Як вважають сучасні дослідники, головним мотивом Джефферсона для запровадження адміністративних районів чи округів було його прагнення забезпечити масову освіту передусім громадським коштом.²² У підготовленому ним «Білі про загальне поширення знань» (1779) було запропоновано розділити кожне графство на округи (чи «сотні») з достатньою площею і населенням (п'ять на шість миль і не

¹⁹ Ibid. – С. 207.

²⁰ Фаулз Дж. Арістос. – Вінниця: ПП «Видавництво «Тезис», 2003. – С. 207.

²¹ Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги. Т. 1: пер. з англ. – К.: «Основи», 1994. – 494 с.

²² Шелдон Г. У. Политическая философия Томаса Джефферсона: пер. с англ. / Вступ. ст. и общ. ред. Н.Е. Покровского. – М.: Республика, 1996. – 255 с.

менше сотні громадян) для того, щоб вони могли утримувати початкову школу. У таких школах усі діти округи мали протягом трьох років навчатися читати, писати та рахувати, а також засвоїти курс сучасної та стародавньої історії.

На думку Т. Джефферсона, система освіти, заснована на територіальному поділі сприяла би примноженню громадського блага округи тим, що вона: 1) давала б громадянам освіту, достатню для того, щоб брати безпосередню участь у справах місцевої громади, свідомо обирати громадських лідерів і представників; 2) мала б забезпечувати щоразу кращу освіту для тих, хто виявився особливо здібним, тобто для тих, хто був «доброчинним і мудрим» і хто володів якостями для обрання його політичним лідером чи представником до якогось органу.

Згідно із планами Джефферсона, наступним рівнем освіти мали стати середні школи графства, де викладалися б латинська, грецька та англійська мови, а також географія та математика. Щороку випускники початкових шкіл, мали б складати відповідні іспити, які давали б змогу вирішити, хто з них має продовжувати навчання далі у класичних середніх школах. Якби сім'я не могла утримувати дітей під час навчання, то це мала б здійснювати громада. Крім того, як вважав Джефферсон, з кожного класу такої середньої школи необхідно було б за допомогою іспитів обирати найкращого учня, який міг ще чотири роки продовжувати навчання за рахунок держави в університеті, вивчаючи різні «корисні науки» – фізику, філософію, етику, економіку тощо.

Таким чином, у роботах Т. Джефферсона подано першу у Сполучених Штатах систему освіти, завдання якої – надавати освіту якнайширшим верствам населення. Головною метою такої, старанно розробленої системи освіти, було колективне сприяння розвитку закладених природою у людині здібностей; виховання людини, здатної творити справедливе і гармонійне суспільство. Завдяки цьому, на думку Джефферсона освіта мала стати одним із вагомих засобів державотворення та виховання свідомих громадян. Тобто, використовуючи сучасну термінологію, *освіта була визнана основою розвитку громадянського суспільства.*

Виконання завдань у цій галузі забезпечувалося законом, який націлював на «запровадження освіти з урахуванням віку,

здібностей і майнового стану кожного, він повинен забезпечити свободу і щастя кожному», розвиваючи «чесноти і здібності» громадян незалежно від «умов життя, які склалися цілком випадково». У запропонованій системі освіти особливо важливим було те, що її мало фінансувати суспільство, щоб підтримувати «ті таланти, які природа щедро посіяла як серед бідних, так і серед багатих, і які загинуть без жодної користі, якщо їх не знаходити і не розвивати».²³ Автор Білю «Про поширення знань» вважав, що така освітня система «стане основою майбутнього світоустрою», що загальна народна освіта творитиме «майбутній порядок», а не лише забезпечуватиме рівність можливостей для кожного громадянина на здобуття освіти (як це зазвичай трактують), вона служитиме загальному благу і розвитку демократії.²⁴

Свої спостереження про принципи освіти жінок (дівчат) в Америці залишив відомий французький державний діяч, історик, суспільствознавець, який і нині вважається захисником демократії та свободи, а також одним з чільних теоретиків демократії та лібералізму А. де Токвіль (1805–1859). У двотомній праці «Про демократію в Америці» він наводить чимало спостережень щодо ролі освіти у формуванні головних засад американської демократії. Один з розділів він так і назвав: «Виховання дівчат у Сполучених Штатах». Провідна ідея розділу – важливість для держави і суспільного розвитку вияв належної турботи про освіту і виховання саме жінок, адже вони, на його думку, відіграють важливу роль у формуванні моральної атмосфери у суспільстві. «Ніколи й ніде не існувало суспільств, вільних від моральних узвичаєнь, і, як я вже писав, ... мораль творять жінки. Тому все, що впливає на умови життя жінок, на їхні звички та думки має, як на мене, велике політичне значення»²⁵.

²³ *Шелдон Г.У.* Политическая философия Томаса Джефферсона: пер. с англ. / Вступ. ст. и общ. ред. Н.Е. Покровского. – М.: Республика, 1996. – С. 267.

²⁴ *Ibid.* – С. 269.

²⁵ *Токвиль Алексис де.* Про демократію в Америці. – К.: Вид. дім «Всесвіт», 1999. – С. 481.

Порівнюючи освіту жінок у Сполучених Штатах і Франції, А. де Токвіль вважає, що в демократичному суспільстві доцільно навчати жінок захищати особисту незалежність і більше розраховувати на свої сили: «Отже, замість того, щоб тримати її в невіданні стосовно її власних можливостей, вони невпинно прагнуть зміцнити її віру у власні сили. Не маючи ні можливості, ні бажання утримувати дівчину в стані постійної і повної необізнаності, вони поспішають якнайшвидше надати їй відомості про все на світі».²⁶

Як бачимо, А. де Токвіль залишив нам цінні спостереження про виховання американських жінок, і хоча він ніде окремо не пише про освіту для хлопчиків, проте можемо уявляти, що головні засади освіти і виховання майбутніх чоловіків у морально-етичному плані мало чим відрізнялися від тих, якими керувалися провідні американські вчителі і освітяни у вихованні дівчат.

Відомо, що у цей період розвиток жіночої освіти став одним з пріоритетів для ряду педагогів Америки. Так, відомий американський освітній діяч середини XIX ст. А. В. Річардсон в листі до Г. Бернарда від 23 березня 1847 писав про таке: «Сьогодні відчувається більш живий інтерес до жіночої освіти, ніж до освіти молодих людей. Але ж хіба це не кроки в правильному напрямі? Потрібно навчати дівчаток – ґрунтовно їх навчати – і тоді хлопчики, щоб стати достойними поваги в їхніх очах, знайдуть способи здобути освіту».²⁷

Приблизно у цей же час Ч. Берроуз із церкви Св. Іоанна в Портсмуті (Нью-Гемпшир) виступив з промовою про жіночу освіту, в якій стверджував, що чоловіки і жінки рівні, а тому освіта обох статей однаково важлива. Такі заяви відомих громадських діячів на підтримку освітніх прав жінок також сприяли швидкому розвитку жіночої освіти.²⁸

²⁶ Ibid. – С. 482

²⁷ Цит. за: *Jeynes William*. American educational history: school, society and the common good/ Sage Publications, Inc. 2007. – P. 134.

²⁸ Ibid. – P. 136.

Вивчати досвід і аналізувати розвиток зарубіжних освітніх систем спонукає глибока криза, що її нині переживає вітчизняна система освіти. Останніми роками запроваджується чимало інновацій, які на тлі загальної кризи важко оцінити. Однак одне зрозуміло: оновлюючи зміст освіти, необхідно вилучати застарілу інформацію, пам'ятаючи про психофізичні можливості організму того, хто навчається, дотримуючись провідних принципів навчання і освіти.

Потреба у безперервному освоєнні нових знань, виробленні нових умінь існуватиме доти, поки одне покоління змінюватиме інше, і накопичені людством знання переходитимуть у спадок до нових власників. А кожне нове покоління по суті живе в новому мінливому світі і тому важливо зберігати баланс між консерватизмом та інновацією в освіті. Слід визнати, що хоча освіта має відповідати вимогам майбутнього, бо для майбутнього навчаються молоді і саме вони повинні бути підготовлені до часто несподіваних викликів і вимог життя, проте вона спирається переважно на досвід минулого, позбавлена прогностичності, а тому не завжди здатна ці виклики побачити і передбачити хоча б на прями їх розвитку.

Саме тому педагогічна наука постійно перебуває у пошуку нових форм і методів навчання, аби підготувати суспільство до розв'язання тих гуманітарних та науково-технічних чи екологічних проблем, про виникнення яких навіть більшість науковців ще не підозрює, але які постають практично щодня.

Коли ми говоримо про осучаснення освіти, про її модернізацію, то маємо на увазі, що, хоча в Україні освіта завжди мала суспільний пріоритет і історично була у великій повазі у суспільстві, проте на нинішньому етапі розвитку, коли вже цілі континенти живуть і мислять категоріями не лише постіндустріального, але вже і постінформаційного суспільства, нам доводиться знову шукати свій шлях оптимізації освіти вже в умовах потреб і запитів незалежної держави. Крім того, на думку фахівців, за стилем відносин у навчальному закладі між учнями і педагогами освіта в Україні значною мірою залишається ще консервативно радянською з її абсолютизацією колективності, авторитарною педагогікою, розвитком пам'яті

на противагу кмітливості, часто не достатнім індивідуальним підходом до розвитку людини.²⁹

Отже, сьогодення спонукає до посилення гуманістичного та демократичного трендів у розвитку освіти, використання інформаційно-комунікаційних технологій. Без розробки спеціальних програм, підготовки розгорнутих планів, видання нових підручників, посібників, у тому числі електронних та діалогових, тобто інтерактивних, електронного навчально-методичного забезпечення неможливо собі уявити розвиток шкільництва на сучасному етапі.

Освіта, як відомо, є однією з підвалин будь-якої держави, а без держави не може бути систематичної та належно забезпеченої освіти, що відповідає викликам та вимогам часу, проте не буде софізмом і протилежне твердження: без належно налаштованої і забезпеченої освіти не може бути сильної процвітаючої держави. Перефразовуючи відомий вислів, можна додати, що народ який не бажає утримувати належним чином власних учителів, приречений утримувати чужих, а отже, приречений не лише втратити власну державу, але й відійти як народ у небуття.

Нині Україна черговий раз переживає критичний перехід від постколоніального додержавного буття і один з головних державних інститутів – освіта – переживає разом з усіма цей перехід, і від того чи вірно буде обрано шлях, чи дійсно ми йдемо до мети, і до якої мети, залежить, чи відбудемося ми як народ, як держава у ХХІ ст., чи залишимося борсатися у минулому.

Про те, що освіта – це справа державна, свідчать не лише недоліки, але і переваги старої радянської системи освіти. Так, вона була догматична і непримиренна до ідеологічних відхилень, проте освіта була проголошена одним з найважливіших державних пріоритетів і хоча, як це часто було в Радянському Союзі, бажане не завжди відповідало дійсності, однак розвиток освіти намагалися підтримувати на всіх щаблях державної влади, від місцевої до загальносоюзної.

Останніми десятиліттями було прийнято говорити про змагання двох ідеологічних систем – капіталістичної та соціаліс-

²⁹ *Кремень В.Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – С. 6.

тичної, двох військових потуг – радянської та американської, двох способів життя – радянського колективізму та американського індивідуалізму. Проте варто було б говорити передусім про змагання двох освітніх систем, про їх конкуренцію як за формою, так і за змістом, адже по суті гонку озброєнь та ідеологічні змагання вели не абстрактні державні системи, а конкретні люди, виховані відповідно у американських та радянських школах. І саме ці конкретні люди – продукт певних освітньо-світоглядних систем і вирішили наприкінці ХХ ст. долю світового змагання.

У сучасній Україні, яка багато що успадкувала від Радянського Союзу, продовжують, часто несвідомо, відтворювати її основні системні ідеологеми, водночас шукаючи шляхи до переходу на нові світові принципи освіти. Однак дуже часто, копіюючи західні, зокрема американські взірці, ми не до кінця усвідомлюємо, що разом із перевагами запозичуємо і недоліки. Якщо в умовах США, ці переваги є закономірним результатом понад двохсотлітнього розвитку американської демократії і як наслідок – її невіддільної складової американської системи освіти, то перенесені на наш ґрунт без належних моральних і соціальних підстав вони зазнають дискредитації раніше, ніж можуть бути сприйняті суспільством і впроваджені у практику. У нас не розвинене усвідомлення того, що переваги цієї системи, як і її недоліки, є наслідком і похідними від загальної конструкції стосунків держави і людини, місця особистості у державі і ролі держави в житті особистості. Адже правда про те, що протягом століть американський народ намагався з'ясувати і для себе, і для держави, де ж починаються і де закінчуються його суверенні права на виховання і освіту власних дітей, а де починаються права і обов'язки держави, залишаються і досі переважно поза нашою увагою.

На нашу думку, сучасна західна, передусім американська, система освіти є похідною від американської політичної системи, в основі якої лежать притаманні капіталістичному суспільству цінності лібералізму. Вона розвивалася і вдосконалювалася разом з ними, разом з ними вона переживала злети і прикрі поразки. Однак, незважаючи на всі недоліки, які почасти усвідомлюють педагоги у США, вона є найбільш органічним ви-

раженням ідеї про первинність і вартісність людини, ідеї, що держава існує для людей і через людей, а не над людьми і поза людьми.

Щоб зрозуміти принципову різницю між системою освіти, що нині існує у США і тією освітою, яка існувала у Радянському Союзі, і почасти продовжує існувати в Україні, варто звернутися до повчальної історії формування американської освіти і зрозуміти, що принципи її саморозвитку було закладено разом із принципами саморозвитку американського суспільства, зафіксованими в Конституції Сполучених Штатів. У ній було зроблено загалом успішну спробу (раз вона актуальна майже без змін вже протягом понад 200 років) накреслити провідні принципи, яких треба неухильно дотримуватися: права людини безмежні там, де їх не обмежують чітко обумовлені обмеження з боку держави, і так само права держави чітко обмежені там, де починається свобода особи. Встановити ці межі у разі виникнення конфлікту інтересів можна лише за допомогою публічного судового змагання. І той факт, що більшість новацій у США в системі освіти пройшли випробування у суді, свідчить про те, що і суспільство і держава намагаються постійно дотримуватися правил, які були гарантовані ще у Декларації про незалежність (1776): «всі люди створені рівними, всі вони наділені Творцем природними, невідчужуваними правами, серед яких передусім право на життя, свободу і прагнення щастя. Для того, щоб забезпечити ці права, люди створюють уряди, які мають силу завдяки згоді між тими, ким урядують».³⁰

Тому в демократичному суспільстві дискусії про освіту та освітні реформи є невід'ємною складовою загального процесу розвитку суспільства, і поки суспільство розвивається – розвиватиметься і удосконалюватиметься його освітня ланка. Адже демократія може розвиватися, якщо ми усвідомимо неминучість соціальних розшарувань і конфліктів, що вона не зводяться до утопії «єдиного народу» і єдиної «спільної волі», яку можна з

³⁰ Цитується за: Права людини. Особиста свобода і Білль про права. Видання для Посольства США в Україні. – Відень, 2006. – С. 2.

очевидністю зрозуміти і втілити в життя. Необхідно навчитися сприймати демократію як постійну битву, в ході якої ніколи не вдасться подолати всі перешкоди, і домогтися кінцевого результату як певного ідеалу.³¹

На нашу думку, якщо скористатися цим підходом до розуміння глобальних змін та регіональних трансформацій, зокрема в нашій конкретній державі – Україні, ми зможемо позбутися двох обтяжливих моментів, які заважають, з одного боку, застарілої спадщини, а з другого, поглянути на те, що відбувається з нами не як на кризу, як на щось негативне, по суті як на занепад, а поглянути як на розвиток, на шлях, який ми повинні торувати, навчаючись і навчаючи одночасно.

Якщо продовжуватимемо говорити про кризу в освіті, як зрештою, і про кризу в суспільстві, тим самим будемо продовжувати актуалізувати минуле в його ідеальному, примарному, препарованому і бажаному вигляді. Як тлумачить Сучасний словник іншомовних слів³², криза (грецьке: *krisis* – переломний момент, рішення, вирок) – це «різкий, загострений стан або занепад у чому-небудь», припустимо чогось такого, що було добрим і життєздатним. Однак волаючи про кризу, прихильники «новітніх» реформ багато в чому штовхають освіту в минуле. Очевидно, що на такій основі важко будувати щось життєздатне, спрямоване на задоволення потреб сучасного і прийдешнього. Отже, тезу про кризу в освіті, як і кризу в суспільстві, необхідно замінити усвідомленням того, що зміни і трансформації і в суспільстві, і в освіті – явища перманентні, а пошук кращих, оптимальних для конкретного часу освітніх реформ має бути процесом постійним, неперервним, незворотним.

Як свідчить світовий досвід і досвід освіти у США, при порівнянні освітніх систем різних країн виявилось, що там, де рівень освіти вищий, майбутні вчителі роблять свій професійний вибір не на рівні одержання ступеня бакалавра, а пізніше – на рівні здобуття магістра, що, безумовно, свідчить про більш сві-

³¹ Розанвалон П. Утопічний капіталізм. Історія ідеї ринку: пер. з франц. Є. Марічева. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська Академія», 2006. – С. 17–18.

³² Сучасний словник іншомовних слів. – К.: «Довіра», 2006. – С. 389.

домий вибір професії вчителя та кращу підготовку до професійної діяльності. Крім того, у цих країнах існує практика своєрідної вчительської інтернатури як і в лікарів, коли підготовка до самостійної викладацької діяльності відбувається під безпосереднім наглядом більш досвідчених педагогів з великим стажем роботи.

Натомість зберігається практика, успадкована з радянських часів, коли до педагогічних вишів вступають діти, що мають слабшу підготовку, ніж ті, що вступають до інших університетів, так само як і до школи ідуть працювати переважно ті, хто не знайшов роботи у бізнесі чи сфері послуг. На жаль, триває репродукування старої ще радянської традиції, тобто подвійної негативної селекції як абітурієнтів, так і випускників. Останні дослідження показали, що існує безсумнівний зв'язок між стимулюванням професійного зростання вчителів, тобто інвестуванням у людський капітал та зростанням рівня освіти у школі та ВНЗ. Тому реалізувати завдання щодо постійного розвитку освіти неможливо без використання сучасних технологій і створення комплексної, цілісної системи навчання людини упродовж усього її життя.

Без відновлення моральних цінностей важко виховувати молодих спеціалістів для всіх галузей, які розуміли б, що ринок – це відповідальність і порядність, відданість загальнолюдським принципам. Ринок може бути ефективним лише тоді, коли він моральний. Поєднати етику, моральність і гуманність можна лише через освіту.

1.2. Колоніальний період (1607–1776). Революція, Війна за незалежність та становлення американської освіти

Підвалини сучасної американської державності закладалися ще в колоніальний період, тож перші європейські поселенці, які приїхали на терени майбутніх Сполучених Штатів, створили передумови для подальшого розвитку системи освіти у цій державі. Внесок різних груп переселенців був неоднаковий, він залежав, головним чином, від того, наскільки їх представники

цінували освіту та чи були вони в змозі мирно співіснувати з корінним населенням континенту.

Хоча багато різних груп поселенців приїхало до Сполучених Штатів у 1600-х роках, пуритани і пілігрими³³, безсумнівно, найбільше вплинули на формування американської освіти. На думку дослідників, цьому сприяло те, що: по-перше, і пуритани і пілігрими вважали освіченість надзвичайно важливою для морального та релігійного становлення людини; по-друге, вони мали дружні стосунки з корінними американцями, тому їх життєві принципи були прикладом для інших поселенців протягом майже століття. Інші європейські іммігранти, зокрема іспанці, навпаки, байдуже ставилися до навчання дітей і досить часто їхні стосунки з корінними американцями набували напруженого характеру, оскільки на відміну від про-

³³ *Пуритани* (від англ. *purity* – чистота) – послідовники кальвінізму в XVI–XVII ст. в Англії, які прагнули очищення англійської церкви від старих католицьких обрядів. Пуритани вимагали замінити єпископат виборними старійшинами (пресвітерами), замість меси вести проповіді, обряди спростити, а деякі – навіть знищити, позбавити церкви прикрас. Пуританізм став ідеологічним прапором Англійської революції 1640–1649 рр. Нездорідність соціально-політичного складу пуритан привела до виділення серед них трьох сил: помірної (пресвітеріани), радикальної (індепенденти) течій, а також низів Англії – левеллерів. Внаслідок урядових репресій багато пуритан були змушені переселитися в континентальну Європу, а також у Північну Америку. Так, пуритани стояли біля джерел створення США, оскільки саме з поселення пуритан в 1620 р. в штаті Массачусетс фактично почалося англійське заселення Північної Америки.

Пілігрими (від лат. *peregrinus* – мандрівник, буквально *той, хто прибув здалеку та подорожує до святих місць*). Приблизно 100 осіб, шукаючи для себе релігійної свободи прибули з Англії на кораблі «Мейфлауер» у Новий світ у вересні 1620 р. У листопаді вони висадилися на берег біля мису Код у сучасному Массачусетсі. Пізніше ще одна група оселилася у Плімутській затоці, де заснували перше постійне поселення європейців у Новій Англії. Саме ці поселенці в колонії у Плімуті відомі як пілігрими – батьки, чи просто як пілігрими.

тестантів католики не відразу почали визнавати корінних жителів Нового світу людьми. І лише після того як папа Григорій XII видав 1554 р. відповідну буллу ситуація почала поступово виправлятися.³⁴

Отже, у тих громадах, де високо цінували освіту, відкривалися школи, зберігалися добросусідські відносини з корінним населенням, що значно полегшувало роботу навчальних закладів, особливо тих, де навчалися молодші учні. Адже під час війни, школи могли бути зручною мішенню для атаки.

Пілігрими і пуритани, що прибули до Нового Світу, формально були двома різними угрупованнями, але той факт, що обидві ці групи прибули до Массачусетсу, змусив їх працювати разом, оскільки цілі і пріоритети у них були практично однакові. Хоча їх релігійні вірування дещо різнилися, пуритани, на відміну від пілігримів, були конформістами і не збиралися розривати своїх зв'язків із англіканською церквою, але обидві громади вважали «очищення» церкви нагальною потребою. Враховуючи, що у цих громад було набагато більше спільного, ніж відмінного, багато істориків розглядають їх як одне соціальне утворення.

Більшість пуританських пасторів, які першими припливли в Америку, закінчили університети Оксфорд або Кембридж, які на той час були найкращими в Англії а, можливо, й в усьому світі.³⁵ Пуританські лідери, виховані на високих освітніх стандартах, вважали, що такі ж стандарти слід впроваджувати і у Новій Англії, а пастори, які народилися вже в Америці, мають бути освіченими людьми. Треба мати на увазі, що для пуритан служіння Богу мало першорядне значення, а освіта у їх уявленнях була засобом досягнення мети.

У своїй освітній філософії пуритани були консервативні і засновували свою діяльність на ідеї панування своєїрідної «святої трійці» у сфері освіти: дім, церква та школа.

³⁴ Див. докладніше: *Райнерт. Е.* Як багаті країни забагатіли... і чому бідні країни лишаються бідними. – К.: Темпора, 2014. – С. 19–35.

³⁵ Електронний ресурс: ThePuritans. <http://xroads.virginia.edu/~cap/puritan/purhist.html>

Першою школою, де починається навчання дитини, вважалися сім'я, дім. Колоністи стверджували, що дім має бути місцем, де діти в повсякденному житті мають виявляти свої моральні якості, виховані у них церквою, та застосовувати знання, здобуті ними в школі. Отже, дитячий досвід, набутий вдома був різновидом духовної, наукової та робочої підготовки; в центрі домашнього навчання завжди була дитина. Хлопчики змалку ставали помічниками батькові, дівчатка – матері. Колоністи високо цінували знання, однак були переконані, що людина насамперед має володіти високими моральними якостями, бо навіть найкращі знання можуть бути використані нерозважливо і завдати шкоди ближнім. Великого значення у вихованні дітей надавалося дисципліні і заохоченням, дотримуючись розумної рівноваги.

У своєрідній тріаді – дім, церква, освіта – перевага надавалася сім'ї. Завдання освіти полягало у тому, щоб навчити читати, а основною книгою для читання була Біблія. Тож через засвоєння біблійних істин діти мали виростати люблячими і благочестивими. Водночас у цей період церква була освітнім і адміністративним центром, при ній часто функціонували початкові та середні школи: церкви працювали для створення коледжів.³⁶

В уявленнях пуритан школа мала відповідати за розвиток академічних здібностей дитини, однак найважливіша її функція – допомагати виховувати добродесних людей. Провідний педагог того часу Дж. Кларк вважав, що вчитель повинен «в першу чергу бути добродесною людиною. Тому що основна мета освіти – це виховання добродесних людей»³⁷. Що стосується навчальної програми, то найбільший наголос робився на читанні.

Найкраще розвинена система початкової освіти після Нової Англії була у центральних колоніях, де проживали переселенці з Голландії. У Нью-Йорку вони намагалися відкривати школи при кожній церкві. У цих школах навчання здійснювалося пе-

³⁶ Електронний ресурс: UnitedStates– History and Background: <http://education.stateuniversity.com/pages/1627/United-States-HISTORY-BACKGROUND.html>

³⁷ Carson William W. (1963). «Ridpath, John Clark». Dictionary of American Biography. – VIII. – Part 1. – New York: Charles Scribner's Sons. – P. 345.

реважно на благодійній основі, хоча поряд існували також і платні школи.³⁸ Це давало змогу всім дітям, незалежно від соціально-економічного рівня їхніх сімей, ходити до школи. У Пенсільванії та Нью-Джерсі всі протестантські конфесії фінансували школи. Педагоги з центрально-атлантичних штатів, так само як і їхні колеги з Нової Англії, знову ж таки вважали, що школярам потрібно читати Біблію. Церкви у центрально-атлантичних штатах домагалися, щоб діти з бідних сімей могли безкоштовно відвідувати школи.³⁹

З особливим завзяттям відкривали релігійні школи квакери⁴⁰ у Пенсільванії та Нью-Джерсі. Вони заснували загалом близько 70 шкіл у Пенсільванії і майже 35 у Нью-Джерсі. Жителі Пенсільванії, де було ще більше релігійних груп, в тому числі громада Нью-Нідерландів (також відома як Нью-Амстердам і Нью-Йорк), цінували грамотність та освіту навіть більше, ніж голландці. У 1683 р. у штаті Пенсільванія був прийнятий закон, за яким батьки повинні були навчати своїх дітей читати на такому рівні, щоб вони могли прочитати Біблію. Інші групи також робили свій внесок у розвиток освіти. Перші поселенці-євреї прибули до Сполучених Штатів з території сучасної Бразилії, після того як португальці захопили там голландську колонію, й оселилися в Нью-Амстердамі. На початку XVIII ст. було відкрито декілька шкіл для американських євреїв при си-

³⁸ *Kilpatric, W.* The Dutch schools of New Netherland and colonial New York, Wshington Gov. 1912. – 239 p.

³⁹ Historic Educational Resources of Pennsylvania: <http://www.phmc.state.pa.us/portal/communities/school-preservation/resources.html>

⁴⁰ Квакери (англ. *quakers*, від дієслова *to quake* «трястися», «тріпати»; офіційна назва – Релігійна Спілка Друзів (квакерів) англ. Religious Society of Friends) – протестантська конфесія у християнстві, відома своїми пацифістськими настановами і гуманістичним спрямуванням. Квакерський рух виник у середовищі радикальних пуритан (десидентів або нонкомформістів) у роки Англійської революції у середині XVII ст. Квакери відомі тим, що вони не приймають насилля в будь-якій формі, а також широкою соціальною діяльністю, спрямованою на утвердження в суспільстві ідеалів гуманізму та пацифізму.

нагогах. Хоча кожна група поселенців приділяла певну увагу освіті, жодна не розвинула її так, як пуритани та пілігрими.⁴¹

Період з 1635 до 1637 р. вважається одним з найважливіших в історії освіти Америки. У 1635 р. поселенці заснували першу середню школу, в 1636 р. вони відкрили перший коледж на континенті, а в 1637 р. провели перші вибори на території США, де було висунуто більше одного кандидата, і Дж. Уїнтроп був обраний губернатором. Так були закладені основи освіти і демократії у Сполучених Штатах Америки.

У 1635 р., лише через п'ять років після заснування Бостона, громада міста проголосувала за створення Бостонської школи латини, яка стала першою середньою школою, відкритою у США. Вона була заснована на зразок поширених в Європі латинських шкіл, де велика увага приділялася вивченню релігії, латинської мови та класичної літератури. Вивчення принаймні однієї іноземної мови було навчальним пріоритетом, що цінувалося навіть набагато більше, ніж це спостерігається в сучасному американському суспільстві.⁴²

Деякого поширення набули у цей час так звані дамські школи, що також створювалися за європейським зразком. У таких школах молоді, ще незаміжні жінки або вдови, навчали маленьких дітей за невелику плату. Такі школи спершу виникли в Англії після Реформації, і їх поширення у США та Європі завдячувало передусім двом обставинам: по-перше, такі школи справді допомагали більшості дітей молодшого шкільного віку навчитися читати і, по-друге, це давало змогу самотнім жінкам заробити якісь кошти для власного утримання. У Сполучених Штатах дамські школи передували початковим школам.⁴³

⁴¹ Jewish encyclopedia. Режим доступу: <http://www.jewishencyclopedia.com/articles/14589-united-states>

⁴² Boston Latin School, History: Режим доступу: http://www.bls.org/apps/pages/index.jsp?uREC_ID=206116&type=d

⁴³ *Perlmann, Joel, and Robert, Margo. Women's work?: American schoolteachers, 1650–1920. Chicago University Press, 2001. – P. 9. Див також: Tolley, Kimberley. Transformations in schooling: historical and comparative perspectives. – New York: Macmillan, 2007. – P. 91.*

У перших навчальних програмах поселенці Нової Англії, як зазначалося, надавали великої ваги читанню, письму, арифметиці та релігійному вихованню. І хлопчики і дівчатка зазвичай починали ходити до школи у віці шести або семи років. Діти відвідували школу шість днів на тиждень весь час, окрім літа. Як правило, вони проводили у школі більше часу, ніж це має місце в Америці сьогодні. Хлопчики і дівчатка відвідували школу різну кількість років. Це насамперед залежало від того, наскільки дитина була необхідна вдома, щоб допомагати батькам під час весняних польових робіт чи збору врожаю восени.

З часом освітня система поселенців набувала більш конкретної форми. У 1642 р. законодавчі збори Массачусетса прийняли закон, який вимагав, щоб глава кожної сім'ї навчав усіх дітей у своєму домі як хлопчиків, так і дівчаток. Цей закон часто називають «Массачусетський закон про обов'язкову освіту». Особлива увага в законі приділялася тому, щоб діти навчилися читати і зрозуміли основні принципи релігії і головні закони країни.⁴⁴

На важливості релігійного та морального виховання окремо вказано у законі, прийнятому в 1647 р., що мав досить химерну назву – «Закон проти старого ошуканця сатани». Основним положенням цього закону було твердження, що сатана хотів, щоб усі люди були неосвіченими і, особливо, щоб вони не знали Біблію. Отже, обов'язок кожної спільноти полягав у тому, щоб викоренити невігластво серед молоді, щоб кожна громада з 50 і більше домовласників наймала принаймні одного вчителя, який навчав би усіх дітей. Цей учитель за винагороду мав навчати дітей читати і писати.

Крім того, закон вимагав, щоб містечка, де було сто сімей або більше, засновували середні школи, які готували б дітей до вступу в університет. Хоча розвиток освіти набував необхідного законодавчого забезпечення і певної системи, відповідальність за навчання дітей несли батьки, а не школа.⁴⁵

⁴⁴ Massachusetts Education Laws of 1642 and 1647. Режим доступу: <https://www3.nd.edu/~rbarger/www7/masslaws.html>

⁴⁵ Ibid. – Режим доступу: <https://www3.nd.edu/~rbarger/www7/masslaws.html>

У своїй книзі «Еволюція Массачусетської системи громадських шкіл» Дж. Мартін (1894) зазначав, що в основі цих законів лежало шість засадничих принципів: 1) загальна освіта молоді має важливе значення для добробуту держави; 2) основна відповідальність за освіту лежить на батьках; 3) держава має забезпечити виконання цього закону; 4) освіта повинна надаватися, навіть якщо це буде здійснюватися за рахунок громади; 5) держава має право встановлювати мінімальні освітні стандарти і 6) гроші платників податків можуть бути використані для фінансування освіти. Той факт, що пуритани у 1642 і 1647 рр. прийняли закони про освіту, вплинув і на освітню політику інших штатів.⁴⁶

Один із засновників сучасної соціології М. Вебер (1864–1920) у своїй праці «Протестантська етика і дух капіталізму» відстежив розвиток протестантської трудової етики в Америці аж до пілігримів і пуритан. Він стверджував, що кальвінізм, як це видно на прикладі пуритан і пілігримів, сильно вплинув на американську етику праці. На його думку, в уявленнях пуритан, духовність, освіченість і працьовитість були нерозривно пов'язані між собою.⁴⁷

У 1636 р. було засновано Гарвардський університет, перший вищий навчальний заклад Сполучених Штатів. Спочатку це був коледж для підготовки пасторів – високодуховних і освічених людей. Відомо, що в колоніальні часи пастори часто були інтелектуальними лідерами своїх громад. Пізніше у Гарварді стали також навчати фахівців інших професій, зокрема юристів і лікарів. Свою назву – Гарвард – університет одержав у 1638 р., коли преподобний Джон Гарвард віддав майже все своє майно для створення повноцінного навчального закладу. Протягом багатьох років університет залишався релігійним закладом. Офіційним кольором коледжу було обрано багряний, а на офіційному гербі Гарварду було зображено три книги. Дві з них

⁴⁶ *Martin George*. The Evolution of the Massachusetts Public School System. – New-York Applton and Company. – 1894. – P. 284. Режим доступу: <https://www.questia.com/read/82074643/the-evolution-of-the-massachusetts-public-school-system>

⁴⁷ *Вебер М.* Протестантська етика і дух капіталізму: пер. з нім. О. Погорілого. – К.: Основи, 1994. – 261 с.

були відкриті, що символізувало ті знання, які можуть бути здобуті людиною. Одна залишалася закритою, вказуючи на ті знання, які може знати тільки Бог. Однак приблизно 100 років тому третю книгу на гарвардському гербі було відкрито.⁴⁸

Другий американський виш – коледж Вільяма та Мері – був заснований у Вільямсбурзі (штат Вірджинія) у 1693 р., лише через 57 років після Гарвардського університету. Крім того, у коледжі Вільяма та Мері майже завжди навчалася значно менше студентів, ніж у Гарварді, навіть не зважаючи на те, що населення Вірджинії протягом колоніального періоду завжди чисельно переважало населення Нової Англії, до того ж Гарвард практично завжди конкурував з Єльським університетом, що його заснували конгрегаціоналісти через вісім років після коледжу Вільяма та Мері.⁴⁹ А згодом пресвітеріани заснували Принстон.⁵⁰

Відкриття університетів саме в цих містах було пов'язано знову ж таки із релігійними переконаннями колоністів. У цей період більшість релігійних лідерів Америки були переконані, що вища освіта – один із головних інструментів розвитку моральної поведінки і поширення Євангелії. У заснованих університетах забезпечувалася найкраща на той час якість навчання.

Отже, Гарвард, Єль та Принстон створили ядро майбутньої Ліги плюща⁵¹. Навіть нині, через більш ніж 370 років після від-

⁴⁸ *Shelley, Henry C. John Harvard and His Times. Boston, Mass.: Little, Brown, and Co. 1907.* Режим доступу: <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=osu.32435009789249;view=1up;seq=17>

⁴⁹ *William and Mary College, History.* Режим доступу: <http://www.wm.edu/about/history/>

⁵⁰ Princeton University: History: Режим доступу: <http://www.princeton.edu/main/about/history/>

⁵¹ Ліга плюща (англ. Ivy League) – асоціація восьми найстаріших американських університетів. Назва походить від гілок плюща, що обвивають старі будівлі у цих університетах. Вважається, що випускники цих університетів – члени ліги відзначаються високим рівнем освіти. Ліга плюща з'явилася спочатку як спортивне об'єднання восьми приватних закладів вищої освіти, розташованих на сході США. Термін став загальноприйнятим з 1954 р. після утворення спортивного об'єднання. Проте згодом поняття Ліга плюща поширилося й на інші сторони життя об'єд-

криття Гарварду, 300 років після заснування Єля і через понад 260 років після заснування Принстона, ці виші називають «великою трійкою». Багато хто і тепер вважає їх найкращими університетами Сполучених Штатів. Чиказький університет, Стенфорд, Массачусетський технологічний інститут також вважаються дуже престижними навчальними закладами, але й «велика трійка» значною мірою зберігає свої позиції найкращих вищих навчальних закладів країни.

Період між 1740 і 1750 роками, відразу після Великого пробудження і до Війни за незалежність, був «золотим віком» для заснування коледжів. Під час Великого пробудження⁵² багато проповідників обстоювали ідею важливості навчання релігійних лідерів. Саме у цей період були засновані Колумбійський, Пенсильванський та Браунський університети, до яких активно вступала молодь.

Від часу заснування Гарвардського університету, в 1640-х роках або навіть раніше, тут переважно безкоштовно почали навчати корінних американців. Навіть у статуті університету 1650 р. було записано, що коледж відданий ідеям «освіти англійської та індіанської молоді країни».⁵³

Сподівалися, що кількість студентів-індіанців буде такою, що для їх навчання побудували окрему будівлю коледжу. Проте після тривалих воєнних конфліктів відомих як війна короля Філіппа (тривала приблизно до 1713 р.) та війна короля Вільяма (вона почалася у 1689 р.) відносини між корінними американцями і жителями Нової Англії суттєво погіршилися. Звичайно,

наних у ній університетів. Університети Ліги плюща постійно перебувають серед 15 найкращих коледжів і університетів США за рейтингом журналу U.S. News and World Report. Вони належать до найбагатших академічних закладів світу, що дає змогу залучати найкращих студентів і викладачів.

⁵² Велике пробудження (*англ.* Great Awakening) – релігійний рух, що охопив Нову Англію в 2-й чверті XVIII століття. У континентальній Європі йому відповідає квієтизм, на Британських островах – евангелізм та методизм.

⁵³ The Charter of 1650, Harvard University Archives: Режим доступу: <http://library.harvard.edu/university-archives/using-the-collections/online-resources/charter-of-1650>

через війну корінні американці більше не відвідували Гарвард і тому в 1700 р. навчальний корпус, збудований спеціально для них, було зруйновано.⁵⁴

Після закінчення війни між 1713 і 1776 роками у майбутніх США значно зросла кількість початкових, середніх та вищих навчальних закладів. Незважаючи на різне ставлення релігійних громад до освіти, закладався фундамент потужної системи освіти.

Успішно функціонували університети Гарвард, Принстон, Бостонська школа латини. Ці навчальні заклади ініціювали перші закони про освіту, дбали про навчання фахівців, зокрема юристів і лікарів. Безумовним досягненням цих вишів було навчання студентів іноземних мов. Міцну основу їхньої діяльності становили початкові і середні школи, мережа яких постійно розширювалася.

Існування багатьох навчальних закладів і методик, вважають сучасні дослідники, було забезпечене ще першими поселенцями, які прагнули створити країну добропорядних освічених людей.

1.3. Рух за незалежність і становлення освіти

Як свідчать джерела, американська система освіти створювалася і розвивалася за європейськими зразками.⁵⁵ Тому, незважаючи на наявність таких престижних університетів, як Гарвард, Єль і Принстон, заснованих задовго до початку Війни за незалежність (1776–1783) представники американських еліт воліли навчатися у Європі. Однак у 1776 р. Сполучені Штати розірвали відносини з Англією, отже, популярні досі Оксфорд і

⁵⁴ The Harvard Indian College: Режим доступу: <https://www.peabody.harvard.edu/node/477>

⁵⁵ *Gerald L. Gutek*. An Historical Introduction to American Education. Waveland Pr Inc; 1990. – 245–283 p.; Див також: *Gerald L. Gutek*. Historical and Philosophical Foundations of Education: A Biographical Introduction. Pearson; 2010. – 496 p.

Кембридж перестали бути такими привабливими навчальними закладами, якими вони були до війни. Природно, що той, хто навчався у цих закладах, засвоював англійські погляди на життя. Водночас американська система початкових і середніх шкіл ґрунтувалася переважно на англійських засадах, а школами керували, як правило, люди також віддані Британській короні. Тим часом чільні представники молодшої американської нації відчували нагальну потребу виховувати і власних лідерів, які сповідували б принципи виховання вільного, морального свідомого громадянина.

Отже, війна прискорила усвідомлення американською нацією того, що лише ефективна система вищої освіти забезпечить розвиток держави і всіх її інституцій. Війна стала потужним поштовхом для однієї з найшвидших і найбільш вражаючих освітніх трансформацій, яких коли-небудь зазнавала будь-яка країна світу.

Американські лідери, передусім Д. Вашингтон (1732–1799), Б. Раш (1745–1813), Т. Джефферсон (1743–1826) і Н. Вебстер (1758–1843)⁵⁶ вважали, що необхідно створити потужну систему вітчизняної освіти, забезпечивши американцям можливість здобувати високоякісну освіту вдома. Б. Раш був переконаний, що почуття патріотизму формується в перші двадцять років життя людини, тому в школах необхідно запровадити моральне, релігійне виховання і вчити молодь бути дисциплінованою та стриманою, оскільки такий стиль життя надзвичайно важливий для збереження свободи. Без справжніх моральних обмежень свобода в Америці може стати причиною насильства, від якого постраждає немало громадян.⁵⁷

⁵⁶ Джордж Вашингтон – перший президент США, Бенджамін Раш – американський просвітник, громадський діяч, фізіолог і психіатр, Томас Джефферсон – учасник Першої американської революції, 3-й президент США, один із засновників цієї держави, видатний політичний діяч, дипломат і філософ; Ной Вебстер – американський мовознавець, лексикограф, освітній діяч, автор Американського словника англійської мови.

⁵⁷ *Gerald L. Gutek. An Historical Introduction to American Education. Waveland Pr Inc; 1990. – P. 47–51.*

Крім того, американці усвідомили, що нація загалом і окремі регіони США мають особливі освітні потреби, і найкращим чином їх можуть задовольнити власні школи та коледжі. Здобувши незалежність, Америка не могла більше покладатися на робочу силу та інтелектуальні ресурси Британської імперії та вихідців з інших європейських країн. Здобута незалежність спонукала розвивати власну систему освіти, щоб готувати власні наукові кадри, фахівців різних галузей, навчати робітників. А для цього треба було відкривати нові коледжі. Д. Вашингтон був пристрасним прибічником добре розвинутої системи освіти. У своєму першому щорічному зверненні до Конгресу в 1790 він проголосив: «І я не менш впевнений, що ви погодитеся зі мною, адже немає нічого, що більше заслуговувало б на ваше покровительство, ніж розвиток науки та літератури. Знання – це певна основа щастя громадян у будь-якій країні»⁵⁸. На його переконання, і наука і література, кожна своїми можливостями робить вагомий внесок у забезпечення вільного функціонування суспільства відповідно до конституції.

Першим освітнім діячем нової держави, просвітником, чії ідеї і практичні поради не втратили актуальності для сучасної освітньої системи США був Т. Джефферсон. Як вважають сучасні дослідники, головним мотивом Джефферсона, як зазначалося, для запровадження адміністративних районів чи округів було його прагнення забезпечити масову освіту громадським коштом.⁵⁹

Провідною метою старанно розробленої Т. Джефферсоном системи освіти, було колективне сприяння розвитку закладених у людині здібностей і таким чином створення більш справедливого і гармонійного суспільства. «Основною метою, цього закону є запровадження освіти із урахуванням віку, здібностей і майнового стану кожного, він повинен забезпечити свободу і щастя кожному»⁶⁰, розвиваючи «чесноти і здібності» громадян неза-

⁵⁸ *George Washington*. First Annual Message to Congress on the State of the Union, January 8, 1790 <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=29431>

⁵⁹ *Шелдон Г.У.* Политическая философия Томаса Джефферсона: пер. с англ. / Вступ. ст. и общ. ред. Н.Е. Покровского. – М.: Республика, 1996. – 255 с.

⁶⁰ *Ibid.* – С. 245.

лежно від «умов життя, які у них склалися цілком випадково». У запропонованій системі особливо важливим було те, що вона мала фінансуватися суспільством, щоб підтримувати «ті таланти які природа щедро посіяла як серед бідних, так і серед багатих, і які загинуть без жодної користі, якщо їх не знаходити і не розвивати»⁶¹. Джефферсон вважав, що в цій системі «буде закладено основи майбутнього світоустрою». Отже, очевидно, що Джефферсон вважав, що призначення загальної народної освіти творити цей «майбутній порядок», а не лише забезпечувати рівність можливостей для кожного громадянина у доступі до освіти (як це зазвичай тлумачать), а в тому, щоб служити загальному благу, оскільки загальне благо не було для нього лише сумою добробуту кожного окремого громадянина.

На думку Джефферсона, система освіти, заснована на поділі території на округи, сприяла би примноженню громадського блага тим, що: 1) давала б громадянам освіту, достатню для того, щоб вони могли брати безпосередню участь у справах місцевої громади, і свідомо обирати громадських лідерів і представників; 2) мала б забезпечувати кращу освіту для тих, хто виявив особливі здібності, тобто для тих, хто був «добročинним і мудрим» і володів би якостями політичного лідера. Отже, загальна народна освіта повинна була забезпечити щастя всіх класів американського суспільства.

Водночас, вважав Джефферсон, таке поняття як «неосвічена демократія» було логічною суперечністю. («Якщо хтось вважає, що цивілізована нація може бути неосвіченою і вільною, то він сподівається на те, чого ніколи не було і ніколи не буде»⁶²). Громадяни, які здобули освіту в оточуючих початкових школах, могли брати свідому участь у самоврядуванні: «Кожен уряд іде до свого виродження, якщо довіряє лише правителям... Лише народ є єдиним надійним гарантом уряду. І, щоб зробити народ таким надійним, необхідно певним чином удосконалити його дух»⁶³.

⁶¹ Ibid. – С. 246.

⁶² Шелдон Г.У. Политическая философия Томаса Джефферсона: пер. с англ. / Вступ. ст. и общ. ред. Н.Е. Покровского. – М.: Республика, 1996. – С. 257.

⁶³ Ibid. – С. 258.

Боротьба за незалежність, як зазначалося, справила великий вплив на розвиток системи освіти. До війни кожне американське поселення значною мірою жило автономно. Однак життєві обставини змусили громади шукати взаєморозуміння, і освіта цьому сприяла якнайкраще. Важливу роль у поширенні і розвитку освіти відіграв Н. Вебстер – учасник американської революції, лексикограф, юрист, журналіст, шкільний учитель і один із засновників у 1821 р. Амхерстського університету в штаті Массачусетс. Сьогодні він відомий передусім як автор Американського словника англійської мови. У перші десятиліття молодій американській республіки він завоював популярність завдяки своїй невтомній праці під час створення навчальних планів для шкіл країни.

У 1783 р. Н. Вебстер завершив перший з трьох томів «Основ граматики англійської мови». До 1801 р. було продано 150000 примірників його орфографічного довідника. До 1829 р. ця цифра складала вже 20 млн, а до 1875 р. близько 75 млн. Провідним завданням книг Вебстера було моральне виховання, яке більшість тодішніх педагогів вважали основою всього наступного процесу навчання. Для американців було важливіше, щоб дитина зростала доброю, люблячою та благочестивою ніж, щоб вона була високоінтелектуальною особистістю. Іншими словами, тоді американці вважали за необхідне поглиблювати не лише знання дітей, а й навчати їх життєвої мудрості. Вагомим внеском Н. Вебстера у моральне виховання американців був також переклад Біблії. До нього основним підручником, за яким діти навчалися грамоти був «Буквар Нової Англії» (1690). Його часто називали «Біблією Нової Англії». Вебстеру належить оновлена версія цієї книги. За її допомогою діти, часто з чотирьох років, вивчали азбуку. Кожна її літера була пов'язана з певною біблійною подією або особою.

Наукові дослідження свідчать, що організатори післявоєнної системи освіти були високоосвіченими людьми. Встановлюючи високі вимоги у школах і коледжах країни, вони прагнули домогтися високої якості освіти. Підлітки, які продовжували навчання, повинні були вільно володіти двома чи трьома мовами, мати добре розвинені міждисциплінарні

навички у галузі математики, управління, економіки, розумітися на класичній літературі.⁶⁴

Для встановлення в системі освіти таких високих, як за сучасними мірками, стандартів дослідники обґрунтовують кілька причин, серед яких першою називають тривалість життя. У 1700-х і на початку 1800-х років через хвороби люди часто помирали у віці між 40 та 60 роками. Тому навчання мало бути стислим у часі. По-друге, і хлопчики і дівчатка часто допомагали батькам на сільськогосподарських роботах, досить рано беручи на себе обов'язки дорослих. Отже, за досить короткий час вчителі мали дати учням багато інформації, яку вони повинні були засвоїти. З плином часу ця тенденція посилювалася: у 1840-х роках у багатьох школах алгебру вивчали вже у четвертому класі. По-третє, оскільки Сполучені Штати були молодою державою, засновники національної освітньої системи вважали, що лише потужна система освіти спроможна забезпечити її здатність протистояти будь-яким зовнішнім загрозам.

1.4. Благодійні школи – джерело якісної безкоштовної освіти

Економічний і соціальний розвиток молодої держави супроводжувався створенням розгалуженої мережі приватних шкіл, які називали благодійними школами. Головною метою, якої прагнули досягти американці, відкриваючи благодійні школи, було бажання знизити рівень бідності, сформувати у молодого покоління високі моральні якості, сподіваючись тим самим забезпечити молодь від потрапляння до кримінального світу.

Ідея створення благодійних шкіл зародилася ще на початку 1600-х років у Європі. Пуритани Європи вважали, що необхідно зробити освіту доступною для всіх, незалежно від рівня добробуту. Вони були першими, кому вдалося створити розгалужену мережу благодійних чи безкоштовних шкіл, які фактично фінансувала церква, маючи на меті: а) зменшити поширення тих

⁶⁴ *Gerald L. Gutek. An Historical Introduction to American Education. Waveland Pr Inc; 1990. – P. 47–51.*

соціальних та моральних негараздів, причиною яких вважали низький добробут та соціальний статус громадян, б) ширше проповідувати Євангеліє і в) навчити дітей читати, писати та рахувати, щоб вони змогли досягти успіхів у житті.

Таким чином, іммігранти, які приїжджали в Америку переважно з Англії, привезли також ідею благодійних шкіл. Хоча є свідчення того, що перші благодійні школи в Америці були засновані ще на початку її колоніальної історії. Найбільшою організацією, яка фінансувала благодійні школи, було Товариство з розповсюдження Євангелії.⁶⁵

Англійські пуритани, що прибували до США були церковною громадою, яка найпалкіше пропагувала концепцію створення безкоштовних шкіл. Перебуваючи під впливом тогочасних тлумачень християнського вчення, вони вірили, що всі люди рівні і тому всі вони мають одержати освіту. Їхня віра засновувалася на різних віршах з Біблії, зокрема такому: «Нема юдея, ні грека, нема раба, ані вільного, нема чоловічої статі, ані жіночої, бо всі ви один у Христі Ісусі!» (До Галатів 3:28)⁶⁶. Організатори освіти розуміли, що досягти мети можна шляхом здійснення навчання на основі індивідуального підходу, що, на їхню думку, передусім означало забезпечення безкоштовного навчання. Згідно з поглядами тогочасного американського суспільства багаті люди мали підтримувати бідних. Ось чому багаті поселенці платили за навчання двадцяти, п'ятдесяти, а то і ста учнів.⁶⁷

У 1642 і 1647 роках пуритани Нової Англії прийняли закони, які гарантували, що всі діти цього регіону мають здобути освіту, бо ж «загальна освіта» молоді має важливе значення для

⁶⁵ *Cremin, Lawrence A. American Education, The Colonial Experience, 1607–1783. New York: Harper and Row, 1970. – 688 p. Див. також: Richard J. Altenbaugh. Historical Dictionary of American Education, Greenwood, 1999. – 520 p.*

⁶⁶ Цит. за: Біблія он-лайн: <http://bibleonline.ru/bible/ukr/-55/03/#28>

⁶⁷ Див. докладніше: *Carl Kaestle. Pillars of the Republic: Common Schools and American Society, 1780–1860 (American Century), Hill and Wang; 1983. – 288 p.*

благополуччя «співдружності», тобто Сполучених Штатів, а безкоштовне навчання має бути доступне для всіх американських дітей, незалежно від фінансового стану сім'ї або кольору шкіри.⁶⁸

Дослідники описують, що між учителями і сім'ями учнів складалися досить близькі стосунки: вони поряд сиділи у церкві, разом проводили громадські заходи, подаючи тим самим приклад моральної поведінки.

Ми вже звертали увагу на те, що в американських сім'ях дітей рано при звичаювали до роботи. Цю тенденцію продовжувала і школа. Досить часто учителі знаходили старшим дітям роботу, яку вони могли виконувати після уроків. Таке навантаження виховувало у дітей витривалість, наполегливість, працьовитість, комунікабельність. У такий спосіб формувалося покоління, здатне протистояти життєвим викликам, переборювати труднощі, досягати поставленої мети.⁶⁹

Крім благодійних шкіл, ще одним джерелом безкоштовної освіти для широких мас населення США були недільні школи, що створювалися при церквах. Якщо недільні школи зосереджували увагу на релігійному і моральному вихованні, то вчителі благодійних шкіл давали змогу дітям здобути освіту і набути первинні професійні навички. Деякі діти відвідували обидві школи, оскільки навчання було безкоштовним. У благодійних школах навчалися діти, які відносно мало були обтяжені роботою вдома чи на підприємстві. Недільні школи приймали переважно тих, хто весь тиждень був зайнятий на сільськогосподарських роботах чи на заводі. Тож кожний тип школи виконував своє завдання у поширенні знань і освіти, норм моралі.⁷⁰

Недільні школи залишалися важливою ланкою системи освіти упродовж XIX ст., а в деяких регіонах проіснували до початку Першої світової війни. Вони були вагомим засобом надання освіти бідним, знедоленим, рабам та іммігрантам.

⁶⁸ Ibid. – P. 56.

⁶⁹ *Mathews D. Why Public Schools? Whose Public Schools? What Early Communities Have to Tell Us? New South Book. 2003. – P. 86.*

⁷⁰ Ibid. – P. 95.

Велике значення для розвитку безкоштовної освіти мав прийнятий в 1789 р. Массачусетський закон про освіту, згідно з яким діти обох статей мали відвідувати школу за рахунок держави в усіх поселеннях, де громади налічували принаймні 200 осіб. Ці громади зобов'язані були забезпечити початкову освіту всіх дітей; причому хлопчики і дівчатка мали вивчати однакові предмети.⁷¹

Поза увагою американського суспільства не залишалися і афроамериканці, які жили на Півночі. Більшість з них були звільненими рабами, і, безумовно, не мали коштів, щоб платити за навчання. Тож безкоштовні школи стали єдиним шансом після звільнення з рабства дістати реальну свободу, одержати освіту.

У деяких містах Півночі, де проживало багато афроамериканців, викладачі спеціально для них засновували безкоштовні школи. У разі незначної кількості таких дітей вони навчалися разом з білими учнями. Видатний афроамериканський історик К. Вудсон⁷² вважає, що окремі школи для чорношкірих були засновані не з огляду на расистські міркування, а враховуючи особливі життєві обставини, у яких формувалися і зростали колишні раби і їхні діти.

Однак слід зазначити, що деякі колишні раби були досить освіченими, багато хто з них володів іноземними мовами. Та на Півдні рівень освіти населення цієї групи був досить низьким. Дослідники освіти афроамериканців звертають увагу на той факт, що в цій справі багато зусиль доклали різні релігійні громади. Наприклад, згадувані вже квакери всього за один рік, у 1797 р. відкрили сім шкіл для афроамериканців. Завдяки їхнім зусиллям Пенсільванія стала штатом, де було найбільше шкіл для афроамериканців. У Род-Айленді також відкрили школу спеціально для звільнених рабів. Інші школи було засновано у Балтіморі та в окрузі Колумбія. У 1788 р. у Нью-Джерсі було прийнято закон, згідно з яким надання освіти афроамериканцям

⁷¹ *Opal J.M. Beyond the Farm National Ambitions in Rural New England. PennPress, 2011. – P. 98.*

⁷² Див. докладніше: http://en.wikipedia.org/wiki/Carter_G._Woodson Див. також: *Woodson, Carter. The Education of the Negro. EWorld Inc. 2001. – 289 p.* Режим доступу:

<https://archive.org/stream/educationofnegro00wooduoft#page/2/mode/2up>

стало обов'язковим, у разі недотримання його порушникам загрожував суттєвий штраф.⁷³

Можливості здобути освіту для афроамериканців на Півночі були більші, ніж на Півдні. Часто рабовласники, довідавшись про відкриття школи, домагалися її закриття. Тож навіть у 1830-х роках афроамериканцям на Півдні було важко здобути яку-небудь освіту. Такий стан справ залишався незмінним до кінця Громадянської війни.

1.5. Джозеф Ланкастер і нова модель благодійних шкіл

Благодійні школи, створені пуританами, були орієнтовані на невеликі громади і райони, де проживали переважно бідні іммігранти. З часом, коли окремі колонії перетворилися на нову країну – Сполучені Штати Америки – виникла потреба у створенні нової, економічно ефективної системи благодійних шкіл.

Отже, об'єктивні обставини змушували організаторів освіти шукати нові шляхи і способи її удосконалення. Передусім потребувала модернізації система початкової освіти. Всі благодійні школи були орієнтовані на невеликі громади. Об'єднання колоній привело до створення нової країни – Сполучених Штатів Америки, тож постала потреба у розбудові більш ефективної системи освіти, яка забезпечувала б економічний і промисловий розвиток країни та вищої освіти. У цей час шотландець Е. Белл (1753–1832) та англієць Д. Ланкастер (1778–1838) кожен самостійно розробили оригінальну систему навчання, яка дістала назву Белл-Ланкастерської або моніторіальної. Ця інноваційна система взаємного навчання значно вплинула на розвиток американської початкової школи, набувши поширення за ім'ям Ланкастера. Д. Ланкастер був квакером, він тривалий час займався навчанням бідних дітей і високо цінував те, що у благодійних школах Америки великого значення надавали моральному та інтелектуальному розвитку учнів; був переконаний, що, оскільки в них на-

⁷³ *Maurice, Jackson. Let This Voice Be Heard: Anthony Benezet, Father of Atlantic Abolitionism. University of Pennsylvania Press. 2010. – 400 p.*

вчають бідних дітей, то їх має бути більше. Організація навчання за його системою була досить складною. Якщо школа могла об'єднувати до тисячі учнів, то один учитель мав навчати не менше сотні дітей. Розподілені за статтю на класи по двадцять осіб, усі діти навчалися в одному приміщенні. Кожним класом керував старший учень «монітор», що допомагав учителю викладати, а учням засвоювати матеріал. За такої організації навчання старости могли надавати індивідуальну допомогу, крім того, це було економічно вигідно: один учитель навчав багатьох дітей. Монітори наглядали за поведінкою учнів. Вони не тільки пояснювали матеріал з читання, письма, лічби, а проводили опитування. До виконання такої роботи їх готував учитель. Під час навчання використовувався дидактичний матеріал: таблиці з текстами правил, задач, прикладів. Письмові роботи молодші учні виконували паличками на піску, насипаному у спеціальні ящики, старші писали грифелем на аспидній дошці. Як засіб стимулювання у навчанні застосовувалося змагання. Оцінювання досягнень також здійснювали монітори. Ланкастерські школи, де панувала дисципліна, учні відвідували охоче, там їм було цікаво. Автор методу категорично виступав проти тілесних покарань.⁷⁴

Загалом у школах, що працювали за системою Д. Ланкастера, діти швидко оволодівали читанням, письмом і лічбою, хоча дехто з сучасників висловлював звинувачення у зайвій механістичності навчання. Не всі схвалювали використання спеціально підготовлених учнів для навчання молодших. Не схвалював ланкастерську систему Й. Песталоцці та його послідовники.⁷⁵ Однак, якими б не були сильні та слабкі сторони ланкастерської моделі, безсумнівно те, що вона мала незаперечний вплив на американську систему освіти і створила умови для подальшого розвитку державної шкільної системи.

Метод Ланкастера у США вийшов на новий рівень популярності, коли Нью-Йоркське товариство безкоштовних шкіл під керівництвом Д. Клінтона запровадило цю інноваційну систему, яка поєднувала освітню і економічну ефек-

⁷⁴ *Kaestle, Carl F.* Joseph Lancaster and the Monitorial School Movement a Documentary History, Teachers College Press. 1973. – 189 p.

⁷⁵ Енциклопедія освіти. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 48–49.

тивність.⁷⁶ Д. Ланкастера шанували за його зусилля, спрямовані на допомогу бідним, за його наголос на моральному вихованні, за ефективне використання помічників учителя. Д. Клінтон закликав до викладання різних дисциплін і заявляв, що «основи географії, алгебри, мінералогії, сільського господарства, хімії, механіцизму (напря́м філософії), геодезії, геометрії, астрономії, політекономії повинні викладатися в усіх школах», вони забезпечать учням широкий світогляд.⁷⁷ Він схвалював розвиток благодійних шкіл, які, на його думку, у своїй діяльності мали керуватися тими ж принципами, що й церковні: виховувати дітей моральними, ввічливими і чуйними. Фінансувалися школи з приватних джерел, а тому Д. Клінтон намагався переконати урядовців Нью-Йорка, що в інтересах міста і штату слід розвивати і державні школи. Американці вважали освіту важливою суспільною справою, а тому часто державний та приватний сектори підтримували один одного. Наприклад, церква надавала підтримку державним університетам, а державні кошти часто використовувалися на допомогу школі. До заслуг Д. Клінтона належить також пропозиція про відкриття державних шкіл для глухонімих.⁷⁸ Перша така державна школа була створена у 1817 р. Томасом Галадетом.⁷⁹

1.6. Політичні дебати та їх вплив на розвиток американської системи освіти

Американська система освіти, як вважають дослідники, формувалася в умовах безкомпромісних політичних дебатів, які точилися у Конгресі і Сенаті у перші десятиліття заснування

⁷⁶ NewYorkFreeSchoolSociety: Режим доступу: <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-2536600756.html>

⁷⁷ Див. докладніше: *Cornog, Evan. The Birth of Empire: Dewitt Clinton and the American Experience, 1769–1828*, Oxford University Press, 1998, p. 62–73.

⁷⁸ *Cornog, Evan. The Birth of Empire: Dewitt Clinton and the American Experience, 1769–1828*, Oxford University Press, 1998, p. 67.

⁷⁹ Див. докладніше: *Thomas Gallaudet and the Identity of Deaf Culture*: Режим доступу: <http://nyamcenterforhistory.org/tag/edward-miner-gallaudet/>

країни, а остаточно її доля вирішувалися постановами Верховного Суду. Це свідчить про те, що питання освіти, її організація, змістове наповнення розглядалися як справа державна. Перші американці, розбудовуючи державу, вважали, що освіта – це не лише засіб піднесення добробуту та визначеного майбутнього окремих громадян, вони вбачали у ній запоруку процвітання всієї нації.

Після проголошення нової американської держави у 1776 р. на її політичній арені сформувалися дві основні політичні партії – федералісти та демократи-республіканці. Вони мали різні, але досить чітко сформовані погляди на освіту та її місце в державі, а також на роль держави, місцевих громад і окремих громадян у формуванні освітніх пріоритетів суспільства. Політичні розбіжності між федералістами та демократами-республіканцями суттєво позначилися на розвитку освітньої системи.

Для кращої наочності порівняємо ці розбіжності.

<ul style="list-style-type: none">– Федералісти вважали, що основним органом влади у державі має бути федеральний уряд;– політика і економіка краще розвиватимуться за умови керівництва ними єдиного ефективного владного центру; в разі децентралізації влади керівництво буде неефективним, з'являться можливості заохочувати окремі громади чи штати;– створення незалежної і сильної держави потребує, щоб її громадяни думали і діяли як одна нація, адже моральна сила і безпека – в єдності думки і дії;– для національного виживання країни потрібне якнайтісніше згуртування.	<ul style="list-style-type: none">– Демократи республіканці наполягали на більшій владі окремих штатів, щоб не допустити надмірної концентрації її у федеральному уряді;– у випадку сильного федерального уряду, керівництво може перетворитися на монархічне; згідно з Декларацією про незалежність США позбулися залежності від британської метрополії і монархії;– відстоювали ширші права окремих штатів на вирішення внутрішніх справ;– побоювалися надмірної централізації і узурпації влади.
--	--

Поряд з цим, представники обох політичних партій мали різні погляди на те, яким чином країна мала б вирішувати найбільш важливі конфліктні проблеми. Оскільки на чолі демократів-республіканців були автор Декларації незалежності Т. Джефферсон і автор Конституції США Д. Медісон, то вони вимагали, щоб всі спірні питання вирішувалися згідно з Конституцією. Проте федералісти, хоча і поважали Конституцію, вважали її недосконалою і тому пропонували у разі виникнення спірних питань, звертатися до вищого закону, яким для них була Біблія.

У перші роки після утворення країни обидві партії мали приблизно однакову підтримку громадян. Проте на початку 1800-х років демократи-республіканці поступово зміцнили свої позиції, а партія федералістів настільки втратила підтримку, що взагалі припинила своє існування. Отже, програмні ідеали демократів-республіканців, які відстоювали ширші права для штатів, врешті-решт виявилися більш привабливими для громадян і тому більш життєздатними, ніж ідеали сильної держави, які відстоювали федералісти. Політична боротьба між цими двома партіями, яка закінчилася перемогою демократів-республіканців мала надзвичайно важливе значення для майбутнього розвитку американської освіти.

Суть шкільних пропозицій демократів-республіканців була викладена у законопроекті Джефферсона під назвою «Біль про загальне поширення знань», який вперше було оприлюднено у 1779 р., коли він був членом законодавчих зборів штату Вірджинія.⁸⁰ Цим законопроектом, зокрема, передбачалося створення державної системи початкових і середніх шкіл у цьому штаті. Джефферсон закликав уряд штату побудувати 100 початкових шкіл і оплачувати їх діяльність державним коштом. На думку Джефферсона, всі хлопчики і дівчатка мали безкоштовно відвідувати ці школи протягом трьох років. Навчальна програма мала б бути приблизно такою ж, як у приватних релігійних початкових школах. Він також пропонував відкрити 20 середніх шкіл з метою готувати учнів до вступу в коледж. Згідно

⁸⁰ *Jennings L. Wagoner. Jefferson and Education, University of Virginia Press. 2011. – 168 p.*

з пропозицією Джефферсона, шкільна освіта мала перебувати під місцевим контролем і юрисдикцією. Законопроект також передбачав створення державних освітніх установ для надання безкоштовної початкової освіти. Незважаючи на те, що законодавчі збори штату Вірджинія не прийняли цей законопроект, ідеї Джефферсона стали згодом взірцем для педагогів майбутніх державних шкіл.

Крім Т. Джефферсона, на розвиток шкільництва у США, як зазначалося, мав великий вплив видатний лексикограф, педагог і лінгвіст Н. Вебстер. Ще за життя його стали називати «учителем Америки» завдяки величезному впливу на американську науку і освіту. Словник, укладений Вебстером, став першим повним словником американської англійської мови. Шкільні підручники, які він створив, відзначалися досконалістю, тож невдовзі їх було продано більше примірників, ніж було громадян у Сполучених Штатах.⁸¹ Вебстер, як і Джефферсон, також вважав, що освіта має бути доступною для всіх американців: він підтримував ідею безкоштовних шкіл, вважав, що моральне виховання є надзвичайно важливою складовою освіти і що саме освіта повинна формувати у громадян єдність думки щодо принципів розвитку країни та патріотизм. Вебстер неодноразово наголошував на важливості загальної грамотності, вважаючи, що для міцної демократії потрібні освічені громадяни.

Перемоги демократів-республіканців над своїми опонентами федералістами, дала змогу створити в країні децентралізовану систему освіти, що найкраще узгоджувалося із їх уявленнями про демократію, за якої і освіта повинна бути демократичною і за формою і за змістом; бути народною, створеною народом і для народу. Таке функціонування освіти найлегше можна забезпечити тоді, коли освітні питання вирішуватимуться на місцевому рівні, а не на рівні федерального уряду.

Ставши громадянами новоствореної країни, яка тривалий час була колонією британської монархії, більшість американців,

⁸¹ *Kendall, Joshua. The Forgotten Founding Father: Noah Webster's Obsession and the Creation of an American Culture, Berkley 2012. – 416 p.*

природно, з недовірою ставилися до будь-яких спроб централізації, оскільки були переконані у безпосередньому зв'язку між централізацією та диктатурою. Втім, чимало американців боялися, що централізований уряд буде більш свавільним і надто легко може перетворитись на диктатуру. Тому, на думку багатьох, демократичне урядування мало бути децентралізованим і не вирішувати ті питання, які належать до компетенції штатів та місцевих громад. Такої думки дотримувалися і вчителі і батьки: освітньою справою має керувати місцева громада, а не урядовці, призначені федеральним урядом.⁸²

З самого початку створення системи шкільної освіти у США батьки активно брали участь у навчанні дітей як вдома, так і в школі. Вчителі часто відвідували сім'ї, щоб більше дізнатися про них та налагодити контакт із батьками. У колоніальній та повоєнній Америці люди вважали, що взаємоповага між батьками та вчителями необхідна. Багато хто в той період захоплювався роботою вчителів, поважав їх професіоналізм. Водночас учителі більше зважали на думку батьків. Нині більшість американців не замислюється над тим, якою є освітня система у їхній країні, і сприймає децентралізовану систему шкіл, як щось належне, проте вона, безсумнівно, є унікальним результатом саме демократичної форма правління у Сполучених Штатах. Ця система освіти спирається на Десяту Поправку (1791) до Конституції США (1787), яка проголошує: «Повноваження не делеговані Сполученим Штатам Конституцією, і не заборонені нею Штатам, є у розпорядженні Штатів відповідно, або їх громадян». Тому загальні повноваження створювати і адмініструвати громадські школи перебувають у компетенції урядів окремих штатів.⁸³

Завдяки децентралізованій системі освіти школи у різних штатах мали можливість пристосувати свої навчальні плани до потреб і запитів громадян конкретного населеного пункту чи міс-

⁸² *Mathews, D. Why Public Schools? Whose Public Schools? What Early Communities Have to Tell Us? – New South Book. – 2003. – P. 89.*

⁸³ *Education in the United States, a brief overview. Department of Education. September 2005 U.S. <https://www2.ed.gov/about/.../-overview.doc>*

цевості. Наприклад, католики в штаті Меріленд змогли організувати навчальний процес так, як вони вважали за потрібне, а освітні лідери в Новій Англії мали змогу керувати школами так, як вважали вірні протестантських церков у північно-східних штатах. Завдяки децентралізованій системі освіти жителі різних американських громад могли вибудовувати шкільну програму відповідно до власних уподобань, передусім зважаючи на те, що вони, як правило, належали також до різних релігійних груп, чи конфесій.

Головні переваги децентралізованої системи освіти в Америці полягають в тому, що: а) вона дає змогу керівництву шкіл краще задовольняти освітні потреби різних груп учнів; б) учителі мають більший вплив на розробку навчальних програм, які використовують у своїх класах; в) вона дає змогу керівництву шкіл пропонувати учням різноманітніший перелік навчальних дисциплін, ніж це могло б бути за централізованої системи освіти; г) батьки та учні мають ширші можливості впливати на розвиток школи; д) вона спричиняє появу конкуренції між авторами та виробниками підручників, завдяки чому учні і вчителі мають змогу обирати для користування кращі підручники.⁸⁴

Проте слід зазначити, що нині штати з великою кількістю населення, як-то Каліфорнія, Техас, Нью-Йорк чи Флорида, мають набагато більший вплив на зміст підручників, ніж штати з меншою кількістю громадян. Тому часом формування змісту деяких підручників не завжди залежить лише від місцевих уподобань і не є повністю децентралізованим.

Іншим важливим результатом перших політичних дебатів, присвячених освіті, стало формування в Сполучених Штатах потужної системи як приватної, так і державної вищої освіти. Система приватної вищої освіти, як зазначалося, почала плідно розвиватися задовго до того, як з'явилася американська дер-

⁸⁴ Наприклад, у тих штатах, де було розвинене сільське господарство або харчова промисловість, учні старших класів вивчали загальні принципи ведення сільського господарства, вирощування рослин та піклування про тварин, або основи виробництва продуктів харчування. У великих містах, де поширена сфера обслуговування, програми пристосовувалися до вивчення основ маркетингу, чи психології.

жава. Як наслідок, в релігійних коледжах якість освіти була спочатку істотно вищою в порівнянні з державними навчальними установами. Проте, оскільки демократи-республіканці підтримували розвиток державних освітніх установ, це суттєво допомогло підвищити в них якість освіти.

Нині вважається, що американська система вищої освіти стала такою якісною завдяки тому, що від самого початку заснування держави у США паралельно розвивалася мережа як приватних, так і державних ВНЗ.⁸⁵ Враховуючи, що федералісти виступали за розвиток приватної релігійної освіти, а демократи-республіканці підтримували відкриття державних коледжів, можна стверджувати, що підтримка цими двома політичними партіями різних підходів до організації вищої освіти насправді виявилася корисною для всієї країни. Протягом багатьох років якість освіти у приватних коледжах, започаткованих як релігійні (наприклад, Гарвард, Єль та Принстон), була вищою, ніж у державних. Але завдяки тому, що демократи-республіканці допомагали в розвитку саме державним закладам освіти, чимало з них також згодом почали пропонувати своїм студентам якісну освіту і також стали престижними.

1.7. Освіта в умовах існування рабства

Існування інституту рабства залишалося однією із найбільших проблем, що ускладнювала і без того непросто становлення молодій американській республіці після здобуття незалежності. Ставлення до рабства по-різному виявлялося у різних штатах, та по-різному було представлене у всіх прошарках американського суспільства. Прийняття чи заперечення рабства настільки його розділяло, що зрештою це стало однією з головних причин затяжної Громадянської війни 1861–1865 років, яка забрала життя понад 600 тис. американських громадян. Освіта не могла залишатися осторонь вирішення цієї проблеми, і та боротьба, яка точилася навколо проблеми рабства, знаходила своє відоб-

⁸⁵ *Tyack, David*. Seeking Common Ground. Harvard University Press. – 2007. – P. 10.

раження у ставленні до освіти для афроамериканців, у її об-лаштуванні та сутнісному наповненні і спрямуванні як у пів-денних, так і у північних штатах.

Відомо, що загалом організація освіти для афроамериканців на Півночі докорінно відрізнялася від її організації на Півдні. Адже рабство у північних штатах було заборонене законом і всі чорношкірі на цих територіях вважалися вільними громадянами і тому *de jure* мали рівні права з усіма іншими громадянами. І навпаки, на Півдні навіть вільні афроамериканці постійно за-знавали утисків з боку білих. Отже, ті, хто виступав за свободу для всіх чорношкірих Америки, розглядали процеси навчання та звільнення як нерозривно пов'язані між собою. Біблійний вірш «Істина зробить тебе вільним» часто цитували ті педагоги, які вважали, що освіта для афроамериканців – це шлях до звіль-нення, що тільки освічені люди можуть стати справді повноцін-ними членами суспільства.⁸⁶ Водночас, більшість рабовласників на Півдні боялися, і не безпідставно, що навчені раби будуть бо-ритися за своє звільнення, а тому не лише не заохочували на-вчання рабів, але і всіляко гальмували його розвиток не лише серед чорношкірого населення, але і взагалі для всіх громадян Південних штатів⁸⁷.

Про те, що рівень освіти на Півдні і на Півночі суттєво від-різнявся протягом першої половини XIX ст., відомо з різних джерел.⁸⁸ Саме безсторонні статистичні дані щодо освіти афроа-

⁸⁶ *Woodson, C.G. The Education of the Negro Prior to 1861: A History of the Education of the Colored People of the United States from the Beginning of Slavery to the Civil War, CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015.– 266 p. Free access: http://andromeda.rutgers.edu/~natalieb/The_Education_Of_The_Negro_P.pdf*

⁸⁷ Південні штати – це 11 штатів, де було поширене рабовлас-ництво, і які згодом, під час Громадянської війни утворили кон-федерацію (Південна Кароліна, Північна Кароліна, Міссісіпі, Флорида, Алабама, Джорджія, Луїзіана, Вірджинія, Арканзас, Теннессі, Техас). Північні штати – це штати, де рабовласництво було заборонене.

⁸⁸ *Barnard, John and Burner, David. «The American Experience in Education», 1975. New Viewpoints, (a Division of Franklin Watts, Inc.), NY.*

мериканців, добре ілюструють ту справжню прірву, що існувала у сфері освіти на Півночі та на Півдні. Просте порівняння рівнів письменності у цих двох регіонах не дає чіткого усвідомлення, що мова йде по суті про дві різні країни. І хоча оцінки зібрані за різними методиками дещо різняться, однак вже сучасні історики вважають, що наприкінці Громадянської війни рівень грамотності серед чорношкірих на Півдні не перевищував 10 %, а у деяких регіонах, ймовірно, навіть не перевищував 2 %.⁸⁹ Для порівняння, в 1850 р. у більшості великих американських міст Півночі рівень грамотності серед афроамериканців коливався у межах від 64 % до 97 %. Наприклад, у Нью-Йорку відсоток білих та афроамериканських дітей, що навчалися в школах був практично однаковий.⁹⁰ Водночас відомо, що у багатьох штатах на Півдні в 1830-х і 1840-х роках законодавчі збори прийняли закони, що взагалі забороняли будь-яке навчання рабів.⁹¹

Разом з тим існували і певні, хоча і незначні винятки. Ще задовго до Війни за незалежність кілька британських і американських релігійних громад намагалися навчати афроамериканців. Британські місіонери ще у 1661 р. заснували об'єднання віруючих для поширення релігійних знань, яке у 1701 р. дістало назву «Товариство із поширення Євангелії». Фінансоване пуританами, це Товариство, переважно у Північних штатах, відкрило сотні шкіл для вивчення Євангелія і поширення грамотності. Члени товариства та керівництво цих шкіл всіляко заохочували афроамериканців їх відвідувати, сподіваючись, що там вони зможуть навчитися читати Біблію, інші священні книги, а також співати псалми. Оскільки пуритани проживали переважно у північних районах, їх зусилля дали набагато кращі результати на Півночі, ніж на Півдні. Водночас, лідери пуритан закликали рабовласників, які жили в основному на Півдні, за-

⁸⁹ *Pruitt, Anne S.* «In Pursuit of Equality in Higher Education», 1987. The Southern Education Foundation, Inc., General Hall, Inc., Dix Hills, NY.

⁹⁰ *Monaghan, E.J.* Learning to Read and Write in Colonial America. Boston: University of Massachusetts Press. 2005. – 512 p.

⁹¹ *Heather Williams.* Self-Taught: African American Education in Slavery and Freedom, The University of North Carolina Press; 2005. – 320 p.

безпечувати своїх рабів Святим Письмом та іншими релігійними книгами, бо це мало гарантувати, що вони навчаться їх читати, а грамотність – це важливий крок до звільнення і до досягнення афроамериканцями рівних прав із білими громадянами.

Квакери були першими колоністами, які офіційно виступили за заборону рабства в Америці, і в 1724 р. навіть почали публічно стверджувати, що захоплення рабів в Африці – це за своєю суттю був акт війни. Як на ті часи квакери були найбільш толерантними: на відміну від представників інших деномінацій, вони не заперечували проти міжрасових шлюбів. Крім того, вони розробили план, згідно з яким мали на меті навчати рабів грамоти, щоб потім повертати їх на батьківщину, в Африку. На створення цього плану квакерів надихнув Д. Кіт, який заявив в 1693 р., що потрібно навчати рабів грамоти та основ релігії, щоб підготувати їх до звільнення. Квакери не тільки вчили рабів читати Біблію і класичні твори, а й приділяли особливу увагу навчанню їх «громадянських обов'язків».⁹²

Пуританські організації «Товариство із поширення Євангелії» і «Товариство із поширення християнських знань», засноване в 1699 р., не тільки допомогли розробити в Новій Англії найбільш відкриту навчальну систему для національних меншин у Новому Світі, а й сприяли перетворенню цього регіону на центр боротьби за скасування рабства. Відомо, що саме зусилля квакерів щодо освіти афроамериканців справили великий вплив на політичні переконання В. Пенна та Б. Франкліна. Філантроп В. Пенн (1644–1718) намагався закріпити свої переконання щодо скасування рабства на законодавчому рівні у провінції Пенсильванія. Його пенсильванський законопроект від 1712 р. був прийнятий законодавчими зборами колонії і звільнив рабів за законом, який, однак, досить швидко було скасовано королевою Анною⁹³.

Згодом Б. Франклін (1706–1790) надрукував петицію, спрямовану проти рабства і став головним провідником і опорою руху

⁹² *Heather, Williams*. Self-Taught: African American Education in Slavery and Freedom, The University of North Carolina Press; 2005. – 320 p.

⁹³ *Turner, E.R.* The Negro In Pennsylvania, slavery-servitude-freedom, 1639–1861, (1912). – P. 22.

за визволення рабів і їх адаптацію в американське суспільство⁹⁴. Крім того, він підтримав відкриття першої у Філадельфії безкоштовної школи для афроамериканців, а пізніше став президентом товариства аболіціоністів Філадельфії. У 1790 р. Франклін звернувся до уряду США з проханням видалити положення про рабство з Конституції і заснував школу для афроамериканців, яка після його смерті проіснувала ще майже століття.⁹⁵

Бенджамін Франклін намагався обґрунтувати освіту афроамериканців ще й за допомогою практичних міркувань. Він був переконаний, що одержавши освіту, раби стануть справжніми християнами, яким освіта допоможе більше заробляти. Водночас він доводив, що освічений працівник кращий, ніж неосвічений, бо із більшою ймовірністю може запропонувати ефективні методи підвищення продуктивності праці.

Інші громадські діячі та організації спрямовували свої зусилля на організацію освітніх закладів для афроамериканців. Так, пастор Томас Брей в 1696 р. розпочав навчання чорношкірих у Меріленді.⁹⁶ Після його смерті колеги продовжили цю справу і організували громадську організацію під назвою «Товариші преподобного доктора Брея», яка тривалий час була зразком для інших, що також поширювали освіту серед афроамериканців.⁹⁷ У 1723 р. ця група на власні кошти створила кілька шкіл та бібліотек, у 1740 р. відкрила у Південній Кароліні школу для афроамериканців, а в 1759 і 1760 роках ще дві у Філадельфії.⁹⁸

Чимало церков на північному сході країни відкрили у цей період школи для звільнених рабів. У 1704 р. було відкрито

⁹⁴ Див. докладніше про цей документ: <http://www.archives.gov/legislative/features/franklin/>

⁹⁵ *Wise, Marilyn*. *Seasoned to the Country: Slavery in the life of Benjamin Franklin*. Xlibris Corporation. (2013). p.198.

⁹⁶ *John C. Van Home*, ed., *Religious Philanthropy and Colonial Slavery: The American Correspondence of the Associates of Dr. Bray, 1717–1777*, Urbana: University of Illinois Press, 1985. – 332 p.

⁹⁷ *Laugher, C.T.* (1973). *Thomas Bray's grand design; libraries of the Church of England in America, 1695–1785*, by Charles T. Laugher. Chicago, American Library Association, 1973.

⁹⁸ *Heather, Williams*. *Self-Taught: African American Education in Slavery and Freedom*, The University of North Carolina Press; 2005. – 320 p.

школу для афроамериканців у Нью-Йорку, і в 1708 р. у ній вже навчалося понад 200 учнів. Важливо зазначити, що двоє із засновників партії федералістів Д. Джей і А. Гамільтон вклали немало коштів у школу для афроамериканців у Нью-Йорку. Саме завдяки підтримці останнього та головного судді Верховного суду Д. Джея освіта для афроамериканців у цьому місті була найкращою в країні.

Кількість політиків, релігійних діячів та товариств, які закликали скасувати рабство та навчати афроамериканців, зростала. Білі американці почали давати пожертви у вигляді землі та грошей для навчання чорношкірих. Так, у 1784 р. Е. Бенезет заповів значну частину свого майна для надання освіти афроамериканцям. А визначний польський військовий діяч, борець за свободу Америки під час війни за незалежність Т. Костюшко також заповів частину своїх статків на побудову шкіл для афроамериканців.⁹⁹

Практично всі великі американські конфесії – баптисти, методисти та пресвітеріани – зробили вагомий внесок у навчання афроамериканців. Кожна з цих релігійних громад не тільки відкривала школи, а й прагнула виховати священиків із їх середовища. Ця перспектива була особливо привабливою для багатьох афроамериканців, адже бути священиком – це одне з небагатьох справді почесних занять на той час.

Однак, незважаючи на значні зусилля громадських діячів і політиків, чимало громадян США, особливо на Півдні, рішуче виступали проти навчання чорношкірих, вони вважали, що навчати рабів непрактично, і що це буде виправдано тільки тоді, коли набуті ними знання дадуть їм можливість ефективніше працювати.

Заснування благодійних шкіл поселенцями з північного сходу та їх швидкий розвиток після війни за незалежність приніс афроамериканцям багато користі. Діяльність благодійних шкіл була спрямована на задоволення освітніх потреб незможних людей, а афроамериканці, як відомо, були однією з найбільш вразливих етнічних груп. Тож зрозуміло, що благодійні школи,

⁹⁹ *Storozynski, Alex. The Peasant Prince: Thaddeus Kosciuszko and the Age of Revolution. New York: St. Martin's Press; 2009. – 352 p.*

якщо вони ефективно працювали, були однією з найкращих відповідей Півночі на соціально-економічні труднощі, з якими стикалися ці мешканці США.

Згідно із законом, чорношкірі на Півночі могли відвідувати ті самі школи, що і білі діти. Жоден закон у північній частині країни на той час не зобов'язував до сегрегації. Проте через бідність та почуття меншовартості чимало дітей афроамериканців не ходили в державні чи приватні школи, якими керували білі. Як наслідок, навіть на Півночі афроамериканські батьки охочіше відправляли своїх дітей до шкіл, створених спеціально для звільнених рабів. Перші такі школи були відкриті у Філадельфії в 1770 р. та у Нью-Йорку в 1787 р. і у Балтіморі – в 1792 р.¹⁰⁰

Загалом, понад 70 % чорношкірих дітей відвідували благодійні школи різних типів. Наприклад, у Філадельфії в 1859 р. близько 77 % афроамериканських школярів ходили до благодійних шкіл, спеціально створених для навчання звільнених рабів. У 1790-х роках афроамериканські діячі Бостона вважали, що навчання їхніх дітей буде більш ефективним в ізольованому середовищі, а тому подали клопотання до шкільного комітету міста з проханням відкрити окремі школи. Однак комітет відмовив, адже довелося б відкривати окремі школи і для дітей з інших етнічних груп.

Та несподівано громада одержала підтримку білих меценатів, які надали необхідні кошти для відкриття приватних шкіл тільки для чорношкірих. Значна частина коштів надійшла від білого підприємця Е. Сміта, який «залишив увесь дохід від своїх акцій платних автодоріг і мостів у Новій Англії та облигацій Сполучених Штатів, на підтримку і розвиток шкіл для чорношкірих»¹⁰¹.

Чимало афроамериканців, які здобули освіту на Півночі, стали видатними діячами і доклали чимало зусиль, щоб змінити

¹⁰⁰ Heather, Williams. *Self-Taught: African American Education in Slavery and Freedom*, The University of North Carolina Press; 2005. – 320 p.

¹⁰¹ Abiel Smith School. Free access: <http://www.nps.gov/boaf/learn/historyculture/abiel-smith-school.htm>

історію Сполучених Штатів Америки, працюючи на різних посадах на користь американського суспільства на різних ділянках суспільного життя. Підтвердженням цієї думки можуть бути імена кількох найвідоміших американських громадських діячів афроамериканського походження.

Річард Аллен заснував Африканську методистську єпископальну (АМЕ) церковну конфесію та відкрив її першу церкву у Філадельфії; Джеймс Дарем був одним з найвидатніших терапевтів у Новому Орлеані, вільно говорив трьома мовами (іспанською, англійською та французькою); Бенджамін Бейнекер з округу Балтимор, виготовив перший годинник в Америці ще до війни за незалежність; у 1761 р. Юпітер Хеммон – перший афроамериканський поет, опублікував книгу «Врятований Христом». Це був перший літературний твір, опублікована на території Сполучених Штатів, що належав американцю афроамериканського походження; У 1770 р. Джошуа Джонстон став першим афроамериканським художником; Айра Олдрідж – перший всесвітньо відомий афроамериканський актор, який грав Шекспіра. У 1858 р. він гастролював у Сербії і в Російській імперії, де познайомився з Львом Толстим, Михайлом Щепкіним і Тарасом Шевченком. Айра Олдрідж опанував російську і німецьку мови, щоб вільно виконувати ролі цими мовами. Серед малюнків Шевченка є його портрет.¹⁰²

У період після Громадянської війни афроамериканці, які здобули освіту на Півночі, зайняли високі посади в уряді, водночас багато чорношкірих було обрано в Конгрес і законодавчі органи окремих штатів. Американці афроамериканського походження також були призначені на різні державні керівні посади, зокрема п'ятеро посіли посади головних контролерів освіти у своїх штатах.

Відомо, що ще під час колоніального періоду афроамериканці на Півдні загалом мали гірші можливості здобувати освіту, ніж на Півночі. Політичні діячі Півдня свідомо чинили опір поширенню освіти серед афроамериканців. Відомо, що у

¹⁰² Див. портрет Айри Олдріджа: Режим доступу: <http://beta.wikiart.org/uk/taras-shevchenko/portrait-of-ira-aldridge-1858#list-search-undefined>

1660-х і 1670-х роках квакери брали активну участь у навчанні чорношкірих. Але вже у 1670-х роках губернатор Північної Кароліни заборонив навчати афроамериканців.

Оскільки уряд Сполучених Штатів був не в змозі прийняти єдине виважене рішення щодо рабства, потрібно було шукати альтернативні способи навчання афроамериканців на Півдні. Одним із таких способів було читання Біблії у церковних школах, завдяки чому афроамериканці ставали грамотними і оволодівали нормами моралі.

З плином часу різні релігійні групи стали «смівлівішими» у створенні шкіл для афроамериканців на півдні країни: завдяки цьому рівень грамотності афроамериканських чоловіків майже зрівнявся з аналогічним рівнем білих чоловіків Півдня.

Починаючи з 1790-х років, рабовласники та інші противники освіти для рабів провину за повстання рабів поклали на білих християн з Півночі. Напруженість досягла піку, коли в 1796 р. велика колегія присяжних Північної Кароліни офіційно звинуватила квакерів у підбурюванні рабів до повстання у кількох містах регіону. Саме вчителів з Півночі жителі Півдня звинувачували за прояви непокори та повстання рабів у цей період. Крім того, в лютому 1829 р. афроамериканець Р. Янг, який здобув освіту в Нью-Йорку, випустив брошуру «Ефіопський маніфест, виданий на захист загальнолюдських прав і свобод чорношкірих людей». У ній Янг, зокрема, попереджав рабовласників про Божий суд за рабство.

У серпні 1831 відбулося повстання під проводом Н. Тернера, яке лише посилило ворожість рабовласників до вчителів з Півночі, і вони почали звертатися до урядів штатів Півдня з проханням прийняти закони, які заборонили б навчання рабів. Законодавчі збори штатів одну по одній стали закривати церковні школи. В кожному штаті існували дещо різні юридичні засади, але призначення всіх законів було однакове. Наприклад, у 1823 р. в штаті Міссісіпі було заборонено п'ятьом або більшому числу негрів збиратися разом для здобування освіти. У 1829 і 1831 роках за законами штату Джорджія той, хто навчав рабів читати або писати, мав бути покараний штрафом, шмаганням або позбавленням волі. Законодавчі збори штату Північна Кароліна у 1830 і 1835 роках прийняли закони, які забороняли «навчати рабів або давати

їм книги». Також у 1830 р. керівники штату Луїзіана застерегли, що особам, які навчатимуть рабів, загрожує тюремне ув'язнення від 1 до 12 місяців. Уряди Вірджинії та Алабами також прийняли закони, за якими треба було карати людей, які навчали афроамериканців читати і писати. Тож тих, хто брався навчати рабів, у південних штатах, як правило, привселюдно карали. Наприклад, у 1854 р. в Норфолку (штат Вірджинія) було затримано міс Дуглас під час незаконного навчання негрів читати Біблію.¹⁰³

Репресії у південних штатах призвели до швидкого згорання навчальних програм для чорношкірих, які впроваджували різні релігійні групи.

1.8. Скасування рабства і зміни в освіті

Після Громадянської війни у США було скасовано рабство, тож всі афроамериканці дістали можливість навчатися. На думку науковців, далеко не всі американці, а особливо Півночі усвідомлювали той жахливий стан, у якому перебували раби.¹⁰⁴ Вчителі у школах, і початкових і середніх, пояснювали аморальність цього явища. Велику роз'яснювальну роботу вели проповідники різних конфесій. 1857–1858 роки історики називають роками Великого релігійного відродження. На молитовні зібрання до церков люди приходили навіть у обідню перерву. Релігійне відродження мало великий вплив як на розвиток американської освіти, так і на обрання А. Лінкольна (1809–1865) президентом. Вчителі які викладали у приватних школах і коледжах (більшість дітей відвідували саме їх), прагнули виховати молоде покоління, яке усвідомлювало б, що рабство у будь-яких проявах повинно бути знищене.

Вагомий внесок у викритті ганебної суті рабства належить випускникам університетів Півночі. Проїшовши навчання, священики і політики, ставали просвітниками. Їхня освітня діяльність суттєво вплинула на подальший розвиток освіти у США.

¹⁰³ *Woodson C.G.* The Education of the Negro Prior to 1861: A History of the Education of the Colored People of the United States from the Beginning of Slavery to the Civil War, Create Space Independent Publishing Platform, 2015.– 266 p.

¹⁰⁴ *Ibid.* – P. 213.

Релігійне відродження спонукало до створення підручників для загальноосвітніх та вищих шкіл і коледжів. Багато хто долучився до написання художніх творів, які читали в коледжах і школах. І досі залишається популярною «Хатина дядька Тома», що належить перу Г. Бічер-Стоу, дочці відомого проповідника Л. Бічера, яка суттєво вплинула на освічених американців, і змусила багатьох переглянути свої погляди на проблему рабства.

У наступні роки люди стали обґрунтовано вважати, що саме віра допоможе знищити рабство. У 1880-х пастор «Добровільних баптистів» зазначав, що віра, яка «змела рабство з лиця землі, звільнила жінок з неволі та послабила владу деспотів, у кінцевому підсумку торжествуватиме над усім злом»¹⁰⁵.

Після сумного періоду в історії американської освіти, коли уряди південних штатів закривали школи для афроамериканців, розпочався чи не найбільш продуктивний період в освітній історії Америки. Починаючи з останніх років Громадянської війни і в період реконструкції Півдня, 9 тисяч 503 вчителів, які були звільненими рабами і до того жили переважно на Півночі, почали навчати грамоти колишніх рабів на Півдні. Часом їм доводилося виявляти жертовність, зазнавати залякувань і навіть гинути, особливо коли доводилося протидіяти ку-клукс-клану¹⁰⁶.

Уряд заохочував американців якомога активніше долучатися до розвитку шкільництва на Півдні країни, вважаючи що освіта – «найважливіша підвалина нового повоєнного порядку»¹⁰⁷.

Під час і після Громадянської війни спостерігалася потужна тенденція до ширшого залучення колишніх рабів Півдня до навчання. Вперше в історії Півдня гроші, отримані як податки у цих штатах, було використано на створення системи державної освіти з метою охопити навчанням усіх без винятку громадян. У цей же час жителі п'яти штатів обрали афроамериканців на по-

¹⁰⁵ Електронний ресурс. The Beecher Tradition. http://www.baruch.cuny.edu/library/alumni/online_exhibits/digital/2001/beecher/lyman.htm

¹⁰⁶ Електронний ресурс. Ethnic and Racial minorities // <http://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/factsheet-erm.aspx>

¹⁰⁷ *Vinovskis, Maris. Toward a Social History of the American Civil War: Exploratory Essays. Cambridge, England: Cambridge University Press. 1990. – P. 235.*

сади головних контролерів освіти в урядах своїх штатів. Водночас було засновано більшість престижних коледжів для чорношкірих, зокрема Говардський, Атлантський, Фіскський університети та Морхауський коледж. Проте мине ще багато десятиліть, перш ніж афроамериканці зможуть справді здобувати освіту такої ж якості, як і їхні білі співгромадяни.

Освіта афроамериканців за своїм значенням займає чільне місце в історії американської освіти. Протягом свого розвитку вона зазнавала як високих злетів, так і ганебних падінь. Незважаючи на це, вивчаючи історію розвитку освіти афроамериканців, можна багато чого навчитися і знайти безліч гідних прикладів для наслідування. По-перше, важливо, щоб люди розуміли, що протягом усієї історії завжди був тісний зв'язок між якісною освітою та особистою свободою. По-друге, історія розвитку освіти цього періоду є яскравим нагадуванням про шляхетні та ниці вчинки, на які людей штовхають їхні переконання. Підтвердженням цього може бути закриття шкіл для афроамериканців. По-третє, цей період історії нагадує про те, що американська нація надзвичайно високо цінує рівність. Адже багато американців по жертвували життям заради досягнення рівних можливостей для всіх жителів країни. А освіта – це важлива складова рівності.

1.9. Освіта жінок

Вивчення історії розвитку освіти жінок в Америці за останні 400 років, свідчить, що загальна динаміка розвитку жіночої освіти весь час була позитивною¹⁰⁸. У період, що передував Війні

¹⁰⁸ Однак були на цьому непростому шляху не тільки успіхи, але досить часто доводилося переборювати і перешкоди. Так, коли Конгрес прийняв Державний акт про перепідготовку військовослужбовців у 1944 р., який надавав пільги тим чоловікам, які воювали у Другій світовій війні, то він полегшив вступ чоловіків до коледжів у результаті чого частка жінок, що в них навчалася, суттєво зменшилася. Див також: Clifford, Geraldine J. *Those Good Gertrudes: A social history of women teachers in America*. 2014. – 496 p.

за незалежність, групи поселенців, які цінували освіту приділяли багато уваги і навчанню дівчаток. Проте мета виховання хлопчиків та дівчаток, як зазначалося, була в той час різною: хлопчиків навчали бути лідерами в своїх громадах та професіоналами у роботі, дівчаткам давали освіту, щоб вони могли згодом добре навчати своїх дітей. Хоч як би це було не дивно, але такий розподіл остаточно було відкинуто аж у 1960–1970-х роках, коли дівчат почали заохочувати вивчати, наприклад промисловий дизайн, а майбутні чоловіки почали вивчати дисципліни, потрібні для ведення домашнього господарства.

Після Війни за незалежність почалася активна діяльність, спрямована на створення кращої освіти для жінок. Так, Б. Раш, який одним з перших підписав Декларацію про незалежність, професор хімії та медицини в Пенсільванському університеті, наполягав на тому, що жінок необхідно навчати математики на рівні достатньому, щоб вправно вести бухгалтерію¹⁰⁹. Водночас Раш був переконаний, що дівчата повинні також вивчати географію, Біблію, музику, історію, поезію, літературу й танці. Його підтримав Н. Вебстер¹¹⁰, який також вважав, що жінок, потрібно навчати основ знань з республіканської філософії, щоб вони навчали своїх дітей жити в демократичному суспільстві та бути відповідальними громадянами. Т. Джефферсон неодноразово вказував на те, що жінка-домогосподарка заслуговує на таку ж повагу, як і її чоловік-фермер, тим самим підтверджуючи думку, що жінки повинні навчатися. Відразу ж після Війни за незалежність уряди різних штатів, наприклад Массачусетсу, прийняли спеціальні рішення щодо того, що хлопчики та дівчатка мають вивчати одні й ті самі предмети в початковій школі.

На початку 1800-х років жіночі освітні установи почали створювати складніші навчальні програми, адже чимало жінок хотіли навчатися у коледжах, які за обсягом пропонованих знань не поступалися б закладам для чоловіків¹¹¹. У цей період жінки ще

¹⁰⁹ *Brodsky, Alyn*. Benjamin Rush: Patriot and Physician. New York: Truman Talley Books/St. Martin's Press. 2004. – P. 416.

¹¹⁰ *Kendall, Joshua*. The Forgotten Founding Father: Noah Webster's Obsession and the Creation of an American Culture. 2012. – P. 416.

¹¹¹ *Unger, H.G.* Noah Webster: The Life and Times of an American Patriot. Wiley. 2012. – P. 400.

не хотіли навчатися в коледжах разом із чоловіками. Тоді серед представників обох статей ще панувала думка, що засвоєння знань буде найбільш ефективним, якщо чоловіки та жінки навчатимуться окремо. Дослідники вважають, що справді якісна освіта для жінок була започаткована відкриттям у 1822 у м. Трой (штат Нью-Йорк) жіночої семінарії. У цій семінарії відразу запровадили навчальну програму¹¹², яка зацікавила багатьох жінок. Протягом наступних 50-ти років (1822–1872) понад 12 тис. жінок здобули освіту в цьому навчальному закладі. Тройська семінарія – перший жіночий ВНЗ, у якому навчальний план був таким самим як і в чоловічих навчальних закладах.

У наступні півстоліття після заснування Тройської семінарії з'явилися нові захисники освітніх прав жінок. М. Ліон, яка заснувала коледж «Маунт Холіок» у 1837 р., стала одним з головних пропагандистів жіночої освіти. Спочатку у коледжі викладали релігійні дисципліни, а згодом почали читати лекції з природничих наук та літератури¹¹³.

Досить швидко розвиток жіночої освіти став одним з пріоритетів для видатних педагогів Америки. Ось що писав А.В. Річардсон (1847) в листі до Г. Бернарда від 23 березня 1847: «Дивно, але дійсно сьогодні відчувається більш жвавий інтерес до жіночої освіти, ніж до освіти молодих людей. Але ж хіба це не кроки в правильному напрямку? Потрібно навчати дівчаток – ґрунтовно їх навчити – і тоді хлопчики, щоб стати достойними поваги в їх очах, знайдуть способи здобути освіту»¹¹⁴.

На окрему увагу заслуговує сім'я Бічерів, кожен член якої сприяв розвитку американської освіти. Батько – Л. Бічер – був

¹¹² *Horowitz (Lefkowitz), Helen. Alma Mater: Design and Experience in the Women's Colleges from Their Nineteenth-Century Beginnings to the 1930s, Amherst: University of Massachusetts Press, 1993 (2nd edition). – P. 345.*

¹¹³ Mount Holyoke the Detailed History. Free access: <https://www.mtholyoke.edu/about/detailed.html>; *Margaret A. Nash. Women's Education in the United States, 1780–1840, Palgrave Macmillan, 2005, – 224 p.*

¹¹⁴ *Barbara Miller Solomon. In the Company of Educated Women: A History of Women and Higher Education in America. Yale University Press, 1986. – 298 p.*

проповідником і педагогом спочатку на Східному узбережжі, а потім головою Лейнської семінарії в Цинциннаті, штат Огайо. Бічер зажив слави активного борця за розширення системи початкових шкіл. До того ж був засновником руху за тверезість, який відіграв визначну роль в історії США протягом XIX і XX століть. Бічер увійшов в історію США як проповідник, освітній лідер, палкий противник рабства та вживання алкоголю.

Бічер був переконаний, що батьки мають бути активними учасниками життя своїх дітей, навчити їх змінювати світ на краще. Одна з його дочок, відомий педагог К. Бічер так написала про нього: «І чи був коли-небудь інший батько, який би так вдало поєднував у вихованні своїх дітей серйозні та строгі настанови з найніжнішою любов'ю та симпатією». Далі вона продовжила: «Мій тато палко любить дітей, тому йому подобається піклуватися про них та займатися ними, що зазвичай вважається прерогативою жінки»¹¹⁵.

У Л. Бічера було 11 дітей і всі вони, по суті, працювали, щоб змінити американський світ на краще. Дж. К. Брауер зазначає: «Кожен Бічер був важливою постаттю в розвитку... американської культури»¹¹⁶. Дочки Кетрін, Марія та Гарріет, займалися розбудовою системи релігійних шкіл і стали відомими саме у цій сфері. Створені ними школи передували коледжам для жінок. Кетрін стала одним із найвідоміших педагогів країни та написала ряд книг про християнство і науку. Марія популяризувала ідею шкільної освіти та поширювала книги Кетрін і Гарріет. Останній належить згадувана вже «Хатина дядька Тома», яка стала на Півночі великим внеском у формування негативної громадської думки про рабство, зробивши її автора справжньою героїнею. Враховуючи, що Г. Бічер-Стоу була вже відомим педагогом, вона змогла належним чином використати свій вплив і її книга була включена до навчальних програм шкіл та коледжів усієї країни. Згодом ця книга здобула велику популярність у бага-

¹¹⁵ *White, Barbara*. The Beecher Sisters. Yale University Press. London. 2003. – 416 p.

¹¹⁶ *Snyder, Stephen H*. Preface by Jerald C. Brauer. Lyman Beecher and his children: the transformation of a religious tradition. Brooklyn, N.Y.: Carlson Pub., 1991. – 179 p.

тьох країнах світу (зокрема була перекладена і опублікована українською мовою). Водночас її сестра Кетрін заснувала Вітонську жіночу семінарію в Массачусетсі, а також Хартфордську у штаті Коннектикут. Остання стала широко відомою і увійшла до трійки найкращих жіночих навчальних закладів разом з Тройською жіночою семінарією та Іпсвічською у Массачусетсі.

Сини Томас, Едвард, Вільям, Генрі, Джордж і Джеймс були одночасно священиками та займалися освітніми справами, або принаймні зосереджували свої зусилля в одній чи іншій царині. Цій сміливій сім'ї вдалося втілити в життя багато задумів, які назавжди змінили американську націю та її освіту.

Бурхливий економічний розвиток у другій половині XIX ст. вирівняв гендерний дисбаланс у коледжах: жінки дістали можливість набувати вищу освіту, зросла кількість професій, які вони могли обіймати.

Великий внесок у розвиток американської системи освіти зробили жінки, справою життя яких була вчительська професія. Їм довелося працювати у складних соціально-економічних умовах расової та гендерної дискримінації. Проте їм вдалося здолати труднощі, бо засобом розв'язання багатьох суспільних проблем вони вважали освіту. Видатними педагогами свого часу були К. Бічер (1800–1878) і Д. Адамс (1860–1935). Створення мережі дитячих садків, які забезпечили б моральне виховання дітей домоглася Е. Пібоді (1804–1887). Медичні училища для жінок у Нью-Йорку та Лондоні заснувала Е. Блеквелл (1820–1910), проводячи широку просвітницьку діяльність. Перша випускниця і викладач Массачусетського технологічного інституту Е. Своллов-Річардс (1842–1911) вважається зачинателькою екологічного руху у США. Заснувавши школу-інтернат для афроамериканців, яка пізніше стала Бетюн-Кукландським коледжем, М. МакЛеод-Бетюн (1875–1955), допомагала чорношкірим здобувати освіту і успішно соціалізуватися. У 1938 р. президент Ф. Рузвельт призначив її директором у справах чорношкірих при Національній молодіжній адміністрації.¹¹⁷

¹¹⁷ In the Company of Educated Women: A History of Women and Higher Education in America by Barbara Miller Solomon. – Yale University Press, 1986. – 298 p.

1.10. Освіта американців азійського походження та вихідців з Латинської Америки

До початку 1960-х років у Сполучені Штати із Азії прибувало не так вже й багато нових громадян. У цей період їх кількість за рік не перевищувала 5 % від загальної кількості іммігрантів. Однак відомо, що китайці почали постійно іммігрувати до США невеликими групами вже з 50-х, а японці – з 80-х років XIX ст. Китайці, як правило, оселялися у Північній Каліфорнії, а японські переселенці влаштовувалися на постійне проживання у Каліфорнії та на Гавайях.

Нові громадяни китайського та японського походження переважно були зацікавлені в якійсь освіті. Вони виявляли наполегливість у створенні спеціальних шкіл, за допомогою яких прагнули зберегти свою мову і культуру. У 80–90-х роках XIX ст. у Сан-Франциско китайці заснували для себе кілька окремих шкіл.¹¹⁸

Деякі сучасні дослідники вважають, що імміграція китайців у Сполучені Штати – це одна з найцікавіших сторінок історії освіти Америки. До Каліфорнійської золотої лихоманки 1848 р. через заборону свого уряду китайці майже не в'їжджали до Сполучених Штатів, адже порушення цього імператорського закону каралося смертною карою.¹¹⁹

Однак з часом, коли правляча династія Цин (1644–1912) ослабла в результаті внутрішніх збройних конфліктів, політичної боротьби і несприятливих економічних умов, ситуація дещо змінилася. Через рік після початку золотої лихоманки в Каліфорнії деякі чоловіки, переважно неодружені, ігноруючи заборону на еміграцію, помандрували до Америки.

Китайці, які прибували до Сполучених Штатів, часто формували так звані китайські квартали, окремі китайські громади. Безумовно, постала потреба і в шкільній освіті, особливо в дер-

¹¹⁸ *Takaki, Ronald.* Strangers from a Different Shore: A History of Asian Americans, Little, Brown and Company; 1998. – 640 p.

¹¹⁹ *Him Mark Lai.* Becoming Chinese American: A History of Communities and Institutions. 2004. – 418 p.

жавних школах. Останнє стало ще більш очевидним, коли церкви відкрили ряд шкіл у китайському кварталі Сан-Франциско. Починаючи з 50-х і до 70-х років XIX ст. пресвітеріани, баптисти, методисти, англіканці та конгрегаціоналісти заснували тут свої освітні установи. Незважаючи на наявність приватних шкіл, жителі китайського кварталу хотіли навчати дітей у державних школах. Тому китайська громада неодноразово зверталася до законодавчих зборів штату з проханням відкрити державні школи. Зрештою міський суд ухвалив рішення, згідно з яким китайці мали одержувати державну освіту.

Імміграційний та освітній досвід американців японського походження подібний до досвіду іммігрантів з Китаю, проте є і деякі суттєві відмінності. Схожість полягає в тому, що у Японії, як і у Китаї, тривалий час, була заборонена еміграція. Це тривало доки у 1868 р. до влади не прийшов імператор Мейджі, який у 1885 р. скасував заборону на еміграцію для робітників. Після скасування заборони японці, що їхали до Америки, переважно селилися на Гаваях і в Каліфорнії. Цікаво, що американці японського походження, підтримуючи політику імператора Мейджі щодо ознайомлення зі здобутками західного суспільства, були набагато відкритішими для спілкування з іншими етнічними групами, ніж американці китайського походження. Через військові конфлікти у Східній Азії у відносинах між американцями японського та китайського походження майже відразу почалися тертя, і вони навіть відмовлялися відвідувати одні й ті самі школи.

До Другої світової війни діти американських японців часто відвідували школу разом із білими дітьми, показуючи хороші результати в навчанні. На жаль, значна фінансова підтримка, яку багато американців японського походження надавали японській імператорській армії, викликала в адміністрації Рузвельта сумніви щодо їхньої лояльності, а тому їх усіх було переселено у спеціально створені концентраційні табори. Однак навіть у таборах тривало навчання дітей, адже більшість із них до війни відвідувала каліфорнійські школи. Нині американці азійського походження дуже успішні у фінансовому плані, їхній середній дохід приблизно на 15 % вищий ніж загальноамериканський. Почасти цей успіх можна пояснити тим, що в сім'ях азійських американців високо цінується освіта.

Складних і тривалих трансформацій зазнала освіта для мексиканців та іммігрантів з інших латиноамериканських країн. Як відомо, мексиканцям не потрібно долати велику відстань, щоб потрапити до США. До того ж, чимало мексиканців стали мешканцями США без жодних переміщень, адже чималі території на південному заході, заселені мексиканцями, відійшли до Сполучених Штатів після війни у середині XIX ст. Оскільки кордон ніколи не був під постійною суцільною охороною, то чимало мексиканців часто і безперешкодно його минали в обидва боки аж до 50-х років XX століття¹²⁰.

Те, що більшість мексиканців часто перетинали кордон туди й назад, робило їх навчання досить важким завданням. Крім того, спочатку в Техасі школи з формальною освітою були рідкісним явищем навіть для англомовних американців, а для мексиканців, що постійно проживали на землях пустельного Південного заходу на схід від Каліфорнії, шкіл практично не було. Відомо, що кількість американців мексиканського походження, які проживали у Сполучених Штатах, була відносно невеликою до початку Мексиканської революції (1910) та майже не зростала до закінчення Першої світової війни, тобто до 1920 р. Після цього чисельність мексиканців американського походження почала різко зростати і нині продовжує подвоюватися кожні десять років. Отже, постійна міграція не давала змоги налагодити освіту аж до другої половини XX ст.

Причин, що заважали організації повноцінної освіти мексиканців було декілька. Одна з них полягала в тому, що вони переважно працювали на сезонних роботах у сільському господарстві, а тому змушені були постійно переїздити. Дослідження свідчать, що за таких умов 90 % дітей не відвідували школу.¹²¹ У другій половині XIX ст. все більше мексиканців і американців мексиканського походження почали працювати на залізниці,

¹²⁰ Історія Америки. – Львів: Літопис, 2010. – С. 320–325. Див. також: *George J. Borjas* (Editor). *Mexican Immigration to the United States* (National Bureau of Economic Research Conference Report) University Of Chicago Press, 2007. – 248 p.

¹²¹ *Gelletly, Lee Anne*. *Mexican immigratio*, Philadelphia: Mason Crest Publishers, 2004, P. – 112 p.

що, також вимагало високого ступеня мобільності й тому не сприяло навчанню дітей.

Ще одна причина полягала в тому, що мексиканці походили із країни, яка нещодавно воювала зі Сполученими Штатами, а це суттєво позначалося на ставленні багатьох американців до мексиканців. Саме через війну американці тривалий час ставили під сумнів лояльність мексиканців до уряду та держави США, що суттєво впливало і на розвиток освіти. Саме через цю війну уряд Америки не дуже переймався освітою для іммігрантів із Мексики, а також через брак коштів. Адже більшість мексиканців виростала у бідних родинах, де навіть елементарна освіта була рідкістю. Крім того, вони зберігали свою іспанську мову і латиноамериканську культуру і не спілкувалися англійською мовою. Дослідження, проведене 1921 р. у Каліфорнії показало, що у американських сім'ях мексиканського походження 55 % чоловіків і 74 % жінок не володіють англійською мовою.¹²² Різні непорозуміння, расизм і бідність призвели до фактичної сегрегації американців мексиканського походження. Однак, оскільки кількість їх постійно зростала, уряд Сполучених Штатів змушений був серйозніше поставитися до освіти мексиканців. І хоча чимало американців вважали, що мексиканські діти мають навчатися окремо, суди (наприклад, у трьох округах Каліфорнії) визнали такі вимоги дискримінаційними і такими, що суперечать Конституції США. Судові рішення допомогли встановити рівний доступ до навчання для дітей мексиканців.

1.11. Розвиток громадських шкіл та діяльність Горація Манна

Від перших років створення Сполучених Штатів Америки як єдиної держави освіта, шкільна справа була суспільною. Громадські і релігійні об'єднання, державні інститути – всі опікувалися навчанням не тільки дітей і молоді, а й дорослих. Історія зберегла багато імен осіб що прислужилися створенню

¹²² *Gelletly, Lee Anne*. Mexican immigratio, Philadelphia: Mason Crest Publishers, 2004. – 114 p.

розгалуженої системи освітніх закладів, визначенню змісту навчання.

Зазначимо, що громадські школи у період свого заснування були причиною гарячих суперечок і навіть жорсткої політичної боротьби. На початку XIX ст. кілька педагогів – лідерів освітнього процесу на чолі із Г. Манном та Г. Барнардом, усвідомлюючи необхідність загальної освіти, поширювали серед населення різних штатів ідею створення безкоштовних громадських шкіл. Після Громадянської війни, ця ідея здобула підтримку у широких верствах населення.

Як свідчать джерела, Г. Манна (1796–1859) у США називають «батьком громадських шкіл»¹²³. Ще у юнацькі роки Манн займався публічною діяльністю, прагнучи змінити суспільство. Для цього він вивчав право. Однак, попрацювавши юристом, швидко розчарувався, зрозумівши обмеженість своїх можливостей, і вирішив, що освіта – набагато дієвіший засіб, щоб змінити світ на краще. Адже, як пояснював він, закон має справу з дорослими, уже сформованими людьми, а освіта насамперед стосується дітей: «Дорослі – як залізо, а діти – як віск». Манн був переконаний, що саме освіта, а не закон, має спрямувати громадян на шлях істини. Щоб змінити суспільство на краще, вважав Манн, треба спиратися у своїй діяльності на Новий Заповіт, який закликає більше уваги приділяти навчанню людей, формуванню їх світогляду, моральності та порядності, і що саме цим шляхом можна домогтися змін у суспільстві, викоринити зло.

У 1837 р. Манн став першим секретарем департаменту освіти штату Массачусетс. На той час штати Нью-Йорк та Массачусетс уже були відомими на всю країну своїми успіхами у справі поширення освіти. Адже ще на початку XIX ст. у Массачусетсі була створена розгалужена мережа безкоштовних середніх шкіл, що утримувалися за місцеві податки. Трохи згодом, як зазначалося, у штаті Нью-Йорк багаті громадяни почали відкривати приватні благодійні школи. Та незабаром стало зрозуміло, що через брак коштів вони не можуть задовольнити

¹²³ *Downs, R.B. Horace Mann: Champion of the Public Schools. Twayne Publishers, 1974. – P. 163.*

потреб у навчанні всіх дітей іммігрантів, кількість яких постійно зростала.¹²⁴

Упорядкуванню шкільництва у США сприяло те, що у 1812 р. у штаті Нью-Йорк вперше було запроваджено посаду інспектора, який мав наглядати за діяльністю всіх шкіл штату. У такий спосіб держава налагоджувала свій контроль у справі освіти. Поширенню ідей Манна та його колег сприяло видання між 1825 та 1850 роками кількох десятків спеціальних журналів та інших періодичних видань, що висвітлювали різноманітні проблеми викладання, організації та забезпечення освіти вчителями, приміщеннями тощо.

Два найвизначніші видання виходили друком у Массачусетсі та Коннектикуті. Перший журнал називався «Массачусетська початкова школа» (*Massachusetts elementary school*), його редактором був сам Г. Манн, та «Коннектикутська початкова школа» (*Connecticut elementary school*), видавцем і редактором якого був Г. Барнард.¹²⁵

У своєму журналі Манн намагався переконати суспільство, що запровадження розгалуженої системи безкоштовних початкових шкіл надасть дітям і бідняків, і багатіїв рівні стартові можливості. Він розумів, що багаті завдяки своїм статкам завжди перебувають у кращому становищі щодо навчання своїх дітей у найкращих школах. Тому діти заможних від покоління до покоління одержують більше шансів знайти добре оплачувану роботу, а отже, жити краще й комфортніше. Він був переконаний, що діти з бідних сімей, діставши якісну освіту, також будуть конкурентоспроможними на ринку праці. Завдяки освіті можна подолати розрив між багатством і бідністю не шляхом революції, а через надання знань найбіднішим верствам населення. У школах, крім основних предметів, діти вивчали правила гігієни. Показово, що Г. Манн наполягав на тому, що у школах не слід застосовувати тілесні покарання.

Водночас Г. Манн розумів, що для втілення планів про безкоштовні початкові школи необхідно мати відповідні кошти,

¹²⁴ *Cremin, Lawrence A. American Education: The National Experience: 1783–1876. New York: Harper and Row. 1980. – 607 p.*

¹²⁵ *Downs, R.B., Horace Mann: Champion of the Public Schools. Twayne Publishers. – 1974. – P. 163.*

тож треба переконати всіх платників податків підтримувати освіту, адже поширення знань, збільшення кількості освічених громадян принесе користь усій країні, бо освічені люди роблять суспільство багатшим.

Робітники з вищим рівнем освіти, на думку Манна, працюють ефективніше і можуть виконувати складніші завдання. Крім того, він розглядав освіту, як спосіб знизити рівень напруженості в суспільстві, адже діти з різних соціальних і етнічних груп, навчаючись у безкоштовних державних школах, матимуть змогу ближче познайомитися і порозумітися. Освіта, був переконаний Г. Манн, відкриє перед багатьма шлях до втілення мрії – стати вільними і багатими. Також відомо, що чим більше задоволених людей у суспільстві, тим сильнішою є нація і держава. За допомогою таких аргументів Манн намагався переконати громадян платити спеціальні податки на утримання державних загальних шкіл.

Як педагог, вихований у християнських традиціях, Г. Манн вважав, що найголовніше завдання освіти – сформувати у дітей моральні цінності. І хоча написані ним праці 1830-х років не привернули великої уваги колег-освітян, його «Річний звіт»¹²⁶ 1849 р., став, поза всякими сумнівами, проривом у тогочасній американській педагогічній думці. У звіті він обґрунтовував переваги моральної освіти, вважаючи її навіть більш важливою, ніж розумовий розвиток, саме моральна освіта – це шлях до зміни суспільства на краще. Г. Манн був класичним християнським моралістом, тому усі завдання освіти підпорядкував шляхетній меті – забезпечити щасливе та добродесне життя як для кожного окремо взятого громадянина, так і для всього американського суспільства.

Релігія та моральність були дуже важливими аспектами суспільного життя тогочасної Америки. Під час поїздок до США у 1831 та 1832 роках відомий французький політичний діяч А. де Токвіль відзначав: «Немає іншої країни у світі, де б християнство мало більший вплив на людей, ніж в Аме-

¹²⁶ Horace Mann: Twelfth Annual Report to the Secretary of the Massachusetts State Board of Education (1848). Web version: <http://usinfo.state.gov/usa/infousa/facts/democrac/16.htm>

риці»¹²⁷. Концепція моральної освіти стала провідним принципом і основою американського уявлення про добродієсну та ефективну державу.

Великої ваги Г. Манн надавав підготовці учителів. У своїх статтях і промовах він наголошував, що з учителями потрібно проводити спеціальні навчання, щоб вони були моральним взірцем для своїх учнів, дотримувалися ідеалів спільних для всіх американців, що сприяло б зміцненню держави та нації. Його настанови були надзвичайно слухними, оскільки після Громадянської війни постала потреба створення спільних ідеалів, на яких можна було б будувати державу. Однією з його настанов було розроблення єдиної навчальної програми, що дасть змогу освітянській спільноті створити спеціальні навчальні інститути, де учителі могли б проходити курс додаткового навчання. Створення відносно уніфікованої системи спеціалізованих центрів підготовки учителів – така основна ідея концепції розвитку початкової освіти Г. Манна.

Прагнучи втілити свої ідеї у життя, Г. Манн особисто сприяв проведенню кількох важливих реформ: по-перше, він підтримав ідею інспекції шкіл штату, що мало гарантувати відповідність шкіл певним стандартам; по-друге, заохочував тісну співпрацю між школами, вважаючи, що вони мають допомагати одна одній досягати успіхів; по-третє у школах має бути налагоджена чітка фінансова звітність; по-четверте, заохочував створення шкільних бібліотек. До речі, у Нью-Йорку перша бібліотека при початковій школі була відкрита у 1835 р.¹²⁸

Американська система початкової освіти зароджувалася в умовах політичної боротьби різних партій, релігійних течій і конфесій. Складаючи навчальні програми, освітні діячі прагнули знаходити вихід із суперечностей, які виникали через неоднозначне ставлення суспільства до різних релігійних вчень, рабства, моральних принципів. Реформатори освіти, як наприклад Г. Манн, мали тверді переконання щодо спірних

¹²⁷ *Токвіль, Алексіс де*. Про демократію в Америці. У 2-х т.: пер. з франц. Григорія Філіпчука та Михайла Москаленка; Передмова Андре Жардена. – К.: Видавн. дім «Всесвіт», 1999. – 590 с.

¹²⁸ *Downs, R.B.* Horace Mann: Champion of the Public Schools. Twayne Publishers, 1974, – P. 163.

питань, тогочасного американського суспільства і послідовно їх відстоювали.

Як зазначалося, американці традиційно розглядати освіту як спільну справу сім'ї, церкви і школи. Однак упродовж XVIII ст. саме школа розглядалася як найменш важливий компонент цієї тріади. Ті, хто виступав проти розвитку початкових шкіл, були переконані, що школа намагається перебрати на себе авторитет сім'ї і церкви, щоб стати головною у цьому троїстому союзі.

Вони вважали, якщо школа і повинна бути найважливішим вихователем дітей, то це має право визначати тільки весь американський народ. Для людей, далеких від американської історії, може здатися дивним, чому батьки чинили набагато більший опір поширенню державних шкіл, ніж приватних. По-перше, оскільки уряд фінансував безкоштовні початкові школи, то батьки вважали, що держава забирає у громад право на самостійні рішення в освітній сфері. По-друге, державні школи відрізнялися від приватних тим, що у багатьох випадках батьки не були знайомі з учителями. Тим часом, якщо діти навчалися у приватній школі, яка часто працювала при місцевій церкві, то батьки та вчителі були сусідами або ж прихожанами однієї церковної парафії. З плином часу, коли школи ставали для багатьох батьків все більш знеособленими, а обов'язок виховання дітей все більше перекладався на професійних учителів, батьки небезпідставно відчували, що вони втрачають контроль над освітою та вихованням своїх дітей.

Дискусії стосовно того, якою має бути частка школи, батьків чи церкви у вихованні дітей і досі актуальні для американської освіти. Проте саме на початку XIX ст. відбулося суттєве зростання ролі школи у формуванні майбутніх громадян США.

1.12. Підготовка учителів

Процеси розбудови системи освіти, розширення мережі шкіл, що особливо активізувалося після війни з Великою Британією, яка завершилася 1814 р., спонукало американське суспільство шукати шляхи підготовки власних учителів, оскільки існуючі університети і коледжі були не в змозі забезпечити по-

треби, що загострилися в усіх штатах, а приплив учителів з Європи значно скоротився.

Основи для якісних змін у справі підготовки вчителів було закладено ще задовго до Громадянської війни. Свою важливу роль у цьому відіграли курси для вчителів, які пізніше стали називати «учительськими курсами» або педагогічними училищами, що незабаром дістали назву «нормальних шкіл». Однак на серйозний організаційно-структурний рівень підготовка вчителів вийшла після кількох важливих подій. Перша сталася 1823 р., коли для цієї справи священик конгрегаціоналістської церкви й педагог Семюел Р. Холл (1795–1877) відкрив першу приватну школу-академію (чи перший у США приватний педагогічний інститут) в Конкорді (штат Вермонт).¹²⁹ Факт, що цей осередок для навчання вчителів було засновано саме в Новій Англії, є важливим з огляду на те, що розташовувався він неподалік південної частини Нової Англії та штату Нью-Йорк, біля регіонів, що назагал були традиційно найбільш прогресивними у плані поширення освіти. Як наслідок, академія Холла, де готували вчителів, здобулася на велику увагу з боку працівників освіти Массачусетса, і в 1830 р. керівники академії Філіпса в Андовері запросили Холла очолити відділення підготовки вчителів. Працюючи в Андовері, Холл викладав курс, що називався «Мистецтво навчати» (*The Art of Teaching*) який зацікавив багатьох місцевих політиків. Таке широке і представницьке відвідування розширило контакти Холла і посилило його вплив у галузі освіти, що дало йому змогу відкрити курси для підготовки вчителів у інших містах. У 1829 р. Холл написав книжку-підручник «Лекції про шкільну справу» (*Instructor's Manual, or Lectures on School Keeping*), яка зробила свого автора ще популярнішим. Підручник став першим широко використовуваним педагогічним виданням у Сполучених Штатах: саме його найчастіше обирали для навчання вчителів у більшості педагогічних училищ країни упродовж 1840-х і 1850-х років.¹³⁰ Книга стала

¹²⁹ *Samuel Read Hall*. Точка доступу: <http://oldstonehousemuseum.org/hall-bio/>

¹³⁰ *Hall, S.R. The Instructors Manual the Instructors Manual: Or Lectures on School-Keeping Paperback*. 2010 Kessinger Publishing. – 238 p.

класичною і протягом багатьох років була основним підручником практично в усіх вищих навчальних педагогічних закладах країни. Вона витримала десять перевидань. У передмові автор зазначає, що головною метою освіти, на його думку, є підготувати учнів «виконувати обов'язки громадянина». Водночас автор у тринадцяти розділах, які він називає лекціями, розповідає майбутнім і працюючим учителям, як, на його думку, має бути організований процес навчання. У перших двох розділах автор говорить про те, навіщо потрібні громадські школи, і що перешкоджає їх створенню і функціонуванню. Далі він зосереджується на вимогах до вчителя та до його рівня кваліфікації. Розділи 3, 4 і 5 присвячено практичним порадам з управління школою. У наступних розділах ідеться про викладання конкретних предметів, а саме: вимови, читання, арифметики, письма, географії, граматики англійської мови та історії. Окремий розділ присвячено роботі жінок-учителів, та наголошується на важливості їх залучення до навчання особливо учнів молодших вікових груп. Кожен розділ в кінці має список питань, які допомагають читачеві краще зрозуміти і засвоїти прочитаний матеріал. Таким чином, праця Холла є не лише добрим порадиником, для вчителів, але і чудовим зразком для наслідування при написанні підручників та методичних довідників.¹³¹

Ідея якнайширшого впровадження педагогічних інститутів та училищ одночасно виникла і у Ч. Брукса (1795–1877) зі штату Массачусетс, який був відомим проповідником і активно обстоював проведення шкільної реформи. Під час подорожі до Європи, яка багато в чому була щасливою випадковістю для нього, прусський освітній реформатор доктор Юліус (1793–1856) переконав преподобного Ч. Брукса у необхідності запровадження системи педагогічних училищ. Пізніше Ч. Брукс написав в одному зі своїх листів: «Я закохався у прусську систему... Я присвятив їй своє життя». Протягом наступних двох років Брукс

¹³¹ *Hall, Samuel*. School-Keeping. Boston, Published by Richardson, Lord and Holbruk. 1830. – p. 136. <https://books.google.com.ua/books?id=SAETAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=uk#v=onepage&q&f=false>

наполегливо працював, щоб донести ідею створення педагогічних інститутів до американських освітян.¹³²

Більшість педагогічних інститутів були приватними, але згодом за рахунок місцевих податків держава почала надавати допомогу. Зазначимо, що зміни в джерелах фінансування таких установ були прямим наслідком Громадянської війни, оскільки американці усвідомили важливість підготовки вчителів для початкових шкіл, для успішного соціального і економічного розвитку.

Як зазначалося, Громадянська війна стала своєрідним катализатором удосконалення всієї педагогічної системи Сполучених Штатів, а надто підготовки учителів, причому на новому, вищому рівні. У цей період спостерігається якісне поліпшення навчання у школах і коледжах, що було своєрідним стимулом до розвитку системи середньої і вищої освіти. Потяг майбутніх педагогів до навчання забезпечив університети новими студентами, збільшилася кількість вступників у коледжі, зокрема жінок. Зростання кількості освічених учителів породило сподівання, що викладання у сільських школах за своєю якістю наблизиться до рівня міських шкіл.¹³³

Пройшовши тяжкі випробування під час Громадянської війни (досить згадати, що за чотири роки війни загинуло понад 600 тис. військових і цивільного населення), переважна більшість людей усвідомила, що для єднання нації потрібна єдина система освіти і виховання громадян і що саме державний контроль шкільної системи зможе забезпечити її належний рівень.

¹³² *Ellis, Arthur, Golz, Reinhard & Mayrhofer Wolfgang. The Education Systems of Germany and Other European Countries of the 19th Century in the View of American and Russian Classics: Horace Mann and Konstantin Ushinsky, IDE-Online Journal (International Dialogues on Education: Past and Present), 2014 <http://www.ide-journal.org/article/ellis-golz-mayrhofer-education-in-19thcentury-europe-views-of-mann-and-ushinsky-countries-of-the-19th-views-of-mann-and-ushinsky/>*

¹³³ *MacMullen, Edith Nye., In the Cause of True Education: Henry Barnard and the 19th Century School Reform Yale University Press, 1990. – P. 390.*

Водночас, палкі суперечки щодо ролі сім'ї та школи у вихованні дітей тривали. Переживши сумніви і суперечки, нині суспільство вважає прогресивним явищем активну участь батьків у житті школи.

Якщо до Громадянської війни у суспільстві сумнівалися, чи потрібні взагалі початкові школи, то після війни абсолютна більшість американців була переконана, що саме початкові школи стануть тим засобом, який об'єднає роз'єдану війною країну. А для цього потрібні спільні ідеї і переконання. Саме у цей час Г. Манн висловив ідею щодо формування віри і єдиних моральних переконань, яку широко підтримали американці, розглядаючи початкові школи Г. Манна як надійний засіб об'єднання Півночі і Півдня. Водночас Л. Бічер вважав школи інструментом об'єднання американського Заходу. На його думку, освоєння Заходу вкрай необхідне для забезпечення майбутнього процвітання Америки, і цьому має прислужитися підвищення загального рівня освіти й моралі шляхом поширення впливу на суспільство шкіл, коледжів, семінарій.¹³⁴

Важливою проблемою, навколо якої постійно точилися дискусії, була проблема викладання і формування контингенту вчителів. Крім того, в цей час розпочалися дискусії стосовно того, хто має бути вчителем: чоловік чи жінка. Г. Манн вважав, що вчителі-жінки кращі, бо володіють вмінням виховувати дітей; жінки добросердешніші, а також більше віддані своїй професії. Громадянська війна, яка серйозно похитнула американську освітню систему, також вплинула і на результат таких дискусій. Доречно згадати, що до війни чоловіки-вчителі мали кількісну перевагу. Однак війна внесла свої жорстокі корективи, тому у вчительській професії почали переважати жінки. Відтоді ця тенденція лише набувала зростання.¹³⁵

Як відомо і нині питання переваги представників різної статі в учительській професії залишається досить делікатним і дискусійним. Приблизно чверть усіх педагогів в Америці склада-

¹³⁴ *Spring, J.* The American School, A Global Context: From the Puritans to the Obama Administration, McGraw-Hill Education. 2013; – P. 496.

¹³⁵ *Ibid.* – P. 496.

ють чоловіки. Причому вчителі-чоловіки викладають переважно у середніх школах, жінки віддають перевагу початковій школі. Цьому є чимало причин, зокрема і рівень заробітної плати і навіть делікатне питання, яке дехто вважає статевою дискримінацією: багато батьків не хочуть бачити чоловіків-учителів у початкових класах.

Отже, Громадянська війна активізувала розвиток і певну уніфікацію початкової та середньої освіти по всій території Сполучених Штатів. Крім того, в цей час у США починають проникати передові освітні ідеї з Європи. Особливого поширення та впливу набули ідеї та освітні теорії Й. Песталоцці, який вважав, що школа як інститут виховання має замінити собою родину. Вона дуже добре узгоджувалася із посиленням ролі жінок-викладачів у американських школах, з ідеями поліпшення життя трудящих шляхом поширення освіти і морального виховання.

Народився Й. Песталоцці (1746–1827) у Цюріху в Швейцарії. Він є автором книг «Леонгард і Гертруда», «Лист до друга про перебування в Станці», «Книга матерів», «Як Гертруда вчить своїх дітей», «Лебедина пісня» та ін., які здійснили справжній переворот у освіті. У першій книзі з перелічених автор пропонував поширити материнські, родинні підходи до виховання на школу: якщо викладачі зможуть перенести материнську турботу і вплив у класні кімнати, то школа стане для дітей ще одним домом. І саме у такій атмосфері взаємної довіри та почуття безпеки, кожна дитина буде краще розвивати свої таланти, розкривати своє справжнє покликання, а це приведе до позитивних змін у суспільстві загалом. Він пропонував робити класні кімнати затишними як і ті ідеальні будинки, де мали б жити усі діти. Песталоцці був прихильником інтерактивного навчання, яке мало бути пов'язаним з навколишнім середовищем. Крім того, він обстоював гармонійний розвиток дитини, надаючи однакової ваги розумовому, морально-етичному і фізичному вихованню на принципі природовідповідності. Це були перші досить вдалі спроби лібералізувати навчання, забезпечити гармонійний розвиток дитини шляхом успішного поєднання розумового, морального і фізичного виховання. У цьому сенсі він був попередником філософських поглядів

Дж. Дьюї, який вже у ХХ ст. наголошував на важливості практичного навчання.¹³⁶

Поширенню педагогічних інновацій Песталоцці сприяло те, що саме в цей час у США починалася індустріалізація, стрімко зростали міста. Ці процеси призвели до певного нівелювання ролі сім'ї в освіті дітей. Ідея Песталоцці щодо поєднання навчання з продуктивною працею знайшла чимало послідовників у середовищі американських педагогів. Для підготовки дитини до трудової діяльності він намагався створити «елементарну гімнастику» – систему вправ, спрямовану на розвиток фізичних сил, набуття дитиною необхідних у житті трудових навичок. Для дітей, які у майбутньому працюватимуть у промисловості, розробив «індустріальну гімнастику», що складалася із спеціальних вправ для руки і пальців, що допомогли б оволодіти складними трудовими прийомами.¹³⁷

Послідовники Песталоцці у США були переконані, що саме вчитель повинен давати дітям ті моральні настанови, які попередні покоління одержували переважно вдома. Тож досить скоро більшість американців визнали позитивні зрушення в освіті, що відбулися завдяки впровадженню нових ідей та підходів до навчання. Оскільки американці все більше усвідомлювали незворотність змін, що відбувалися у всій країні, а саме індустріалізацію та урбанізацію, то так само мусили визнати, що саме державні школи створені на основі «материнського стилю виховання», забезпечать певне єднання і спадковість між родинним і шкільним вихованням та освітою.

Важливо також зазначити, що школи, які втілювали в життя ідеї Й. Песталоцці, відкрили шлях багатьом ліберальним ідеям в освіті, ідеям які пізніше пропагуватиме Дж. Дьюї, будучи переконаним, що діти повинні вчитися на практиці і взаємодіяти з природою.

Ще одна важлива подія, яка вплинула на розвиток освіти у США у зазначений період, – це поява і поширення хрестоматії,

¹³⁶ *Pestalozzi, J.* Точка доступу: <http://heinrich-pestalozzi.de/en/documentation/>

¹³⁷ *Коваленко Є.І.* Песталоцці Йоган Генріх. Енциклопедія освіти / Головн. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2005. – С. 672–673.

створеної В. Мак Гафі, що відіграла важливу роль у зміцненні моральної бази початкових шкіл. Вона являла собою збірку текстів для читання, складалася з п'яти книг, а також букваря і підручника з правопису і була створена спеціально для учнів безплатних шкіл. З моменту свого виходу в світ і до кінця XIX ст. хрестоматія Мак Гафі розійшлася накладом понад сто мільйонів примірників.

Хрестоматія Мак Гафі була створена передусім для того, щоб дати учням певні моральні взірці, які змогли б позитивно вплинути на їхнє подальше життя. Чимало розповідей, включених до хрестоматії, було взято з Біблії. У текстах хрестоматії також наголошувалося на важливості любові до природи та всіляко підносилося працьовитість. Хрестоматія підносила саме ті цінності, які американці вважали за необхідне пропагувати і виховувати у своїх дітей, зокрема ідеї про єдність та неподільність держави, виховувала в учнів любов і повагу до своєї батьківщини¹³⁸.

На час, коли 1839 р. в Лексингтоні Г. Манн заснував перше педагогічне училище, фінансоване з коштів штату Массачусетс, ідея такого фінансування уже мала неабияку підтримку. Того ж року, коли Манн відкрив педагогічне училище у Лексингтоні, такий же заклад розчинив свої двері у місті Барр, теж у штаті Массачусетс. А далі училища для підготовки вчителів було відкрито в Олбані (штат Нью-Йорк) – у 1844 р., Нью-Брітн (штат Коннектикут) – у 1850, в Іпсиланті (штат Мічиган) – у 1853, у Провіденсі (штат Род-Айленд) – у 1854, у Трентоні, що в штаті Нью-Джерсі – у 1855 р., а також у Блумінгтоні або ж Нормалі у штаті Іллінойс – у 1857 р., у Міллерзвілі в Пенсильванії – у 1859 р. та Вайноні, штат Міннесота – у 1860 р.

Серед керівників цих закладів найвпливовішими були, напевно, С. Пірс у Лексингтоні (штат Массачусетс) та Д. Пейдж в Олбані (штат Нью-Йорк). У 1847 р. Д. Пейдж написав книгу «Теорія і практика педагогіки» (*Theory and Practice of Teaching*), яка на довгі роки стала найпопулярнішим виданням про

¹³⁸ *John, H. Westerhoff III. McGuffey and His Readers: Piety, Morality, and Education in Nineteenth-Century America. – Mott Media, 1982.– 216 p.*

мистецтво навчати.¹³⁹ Ця книга залишалася основним посібником для педагогічних училищ упродовж майже півстоліття. У своїй праці Пейдж переконливо стверджував, що педагогіка – це не просто набір певних прикладних методів, а стиль життя, що диктується покликом серця.

У передмові до свого підручника автор, звертаючись до читачів, пише, що його праця є не теоретизуванням, а підсумком двадцятирічної роботи учителем. Пейдж вважав, що педагогічна *теорія* – це не просто наука яку можна відділити від *мистецтва* навчати, – адже на практиці їх не можна розділити. Далі на власному досвіді він розкриває цю свою головну тезу. Книжка складається з п'ятнадцяти розділів, у яких він говорить про дух учительства, про відповідальність учителя, навички учителя, освітню кваліфікацію учителя, аналізує різні погляди на навчання, методи навчання, як треба викладати, як викликати зацікавлення до навчання, керувати виховним процесом, організовувати роботу школи, стосунки учителів з батьками, як учитель має турбуватися про власне здоров'я, про зв'язок із учительською професією, різні пропозиції: чого треба уникати, і чому треба надавати переваги, нагороди учителю.¹⁴⁰

Підручник Пейджа був надзвичайно популярним, особливо серед прихильників руху за поширення нормальних шкіл. До 1864 р. він витримав 25 перевидань. На 1889 рік було продано понад 100000 примірників. Це був найпопулярніший підручник з теорії освіти серед американських учителів. Наприкінці осені 1847 р. Пейдж захворів та помер 1 січня 1848.¹⁴¹

Не зважаючи на закінчення Громадянської війни американці розуміли, що їхня країна й далі лишається роз'єднаною

¹³⁹ Page, D. Theory and practice of teaching: The Motives and Methods of Good School-Keeping. <https://archive.org/stream/theorypracticeof10page#page/n7/mode/2up>

¹⁴⁰ Page, D. Theory and practice of teaching: The Motives and Methods of Good School-Keeping. <https://archive.org/stream/theorypracticeof10page#page/n7/mode/2up>

¹⁴¹ Greenwood, James Mickleborough, Page, Perkins, David. The Life and Work of David P. Page: Including the Theory and Practice of Teaching, the Mutual Duties of Parents and Teachers, and the Schoolmaster, 2013. – Nabu Press. – 360 p.

цим тривалим і глибоким світоглядним конфліктом. Освічені громадяни, політики, громадські діячі були переконані, щоб країна міцніла, щоб у ній перемогло бажання до єдності, необхідно, аби освітня галузь формувала, зокрема у дітей та молоді, певний чітко визначений набір позитивних цінностей і традицій, що були б спільними для всіх громадян. Усвідомлення цієї потреби проклало шлях до широкого суспільного визнання ідеї *common schools* або «спільних шкіл», тобто початкових шкіл для спільного навчання дітей усіх верств суспільства за навчальними курсами, що значною мірою були уніфіковані. До Громадянської війни багато американців не сприймали цю ідею. Проте прагнення виховувати дітей на засадах творення єдиної держави на ідеях спільних цінностей і традицій, спонукало Американську асоціацію педагогічних училищ у 1869 р. вжити заходів до стандартизації процесу підготовки вчителів. Для цього Американська асоціація педагогічних училищ утворила спеціальну комісію, аби з'ясувати з чого, власне, складається мистецтво поширювати освіту. Ця комісія розробила чимало рекомендацій, які знайшли своє відображення в практичному розвитку американської освітньої системи у наступні роки.¹⁴²

1.13. Творення законодавчої бази розвитку освіти у США

Увесь період розвитку Сполучених Штатів свідчить, що вони стараннями громади і її керівників формувалися як правова держава. Саме намагання послідовно дотримуватися права, а в разі його відставання від реалій життя змінювати це право винятково у правовий спосіб згідно із заздалегідь прийнятими і непопущеними процедурами, визначило розвиток цієї держави загалом, і її освітньої системи зокрема.

Оскільки американська освіта від перших днів створення держави розвивалася у правовому полі, шляхом змагання різних політичних, освітніх програм та доктрин, неможливо пере-

¹⁴² *Shalini, Wadhwa. Role of Teachers in Teaching and Learning (Vols. 6), 2005. Sarup Book Publishers. – P. 3.*

оцінити ту роль, яку відігравав у цій справі судовий процес, у якому в далекі часи переміг Дартмутський коледж.

Після Війни за незалежність у громадян США сформувався власний патріотизм, почуття гордості за свою державу, і все більше американців почали цінувати вітчизняну освіту. Виробилося розуміння, що для виховання громадян новоствореної держави потрібна власна освітня система. Однак проблема полягала в тому, що більшість американських коледжів на той час були передусім релігійними навчальними закладами, а країна потребувала фахівців різних спеціальностей – юристів, лікарів, інженерів та ін. Якість освіти у таких закладах, як Дартмутський коледж, Гарвард і Принстон була досить високою. Багато хто з політичних та громадських діячів вважали, що вирішити проблему підготовки для кожного штату фахівців можна, перетворивши існуючі приватні вищі на державні, і в такий спосіб забезпечити керівництво ними з боку держави. Отже, керівники правлячої партії запропонували запровадити державний контроль над усіма вищими навчальними закладами країни. Вони вважали, що таким чином усі коледжі у кожному штаті працюватимуть лише на благо суспільства і будуть підзвітні державі, а не тільки своїм засновникам, які переважно належали до якоїсь певної конфесії і не звітували перед органами державної влади. Незабаром уряди відповідних штатів призначили тимчасове керівництво у Пенсільванському університеті, Колумбійському і Дартмутському коледжах, перетворивши їх таким чином на державні навчальні заклади. Тим часом Гарвард і Єль, передбачивши таку ситуацію, включили до своїх керівних органів державних представників, яким дозволили впливати на прийняття рішень стосовно своєї діяльності.

У міру того, як зростав контроль держави і її вплив на приватні навчальні заклади, засновані релігійними громадами, росло занепокоєння викладачів мірою втручання держави у внутрішні справи вишів. Саме навколо цієї проблеми почалася запекла політична боротьба, що мала визначити, яку форму внутрішнього підпорядкування в майбутньому матимуть американські вищі навчальні заклади. Демократи-республіканці на чолі з Т. Джефферсоном і Д. Медісоном вважали, що освіта краще задовольнятиме потреби якомога більшої кількості

людей, якщо керівництво такими приватними закладами як Гарвард, Єль і Дартмут буде передано штатам, в яких вони розташовані. Їхні опоненти – федералісти – були переконані, якщо держава цілковито контролюватиме коледжі, засновані як приватні релігійні установи, це буде порушенням закону про відділення церкви від держави і зазіханням на свободу віросповідання. Верховний Суд США своїм рішенням у справі, відомій як Дартмутський коледж проти Вудворда, в 1819 р. підтвердив право приватних коледжів бути вільними від державного контролю. До цього рішення Верховного Суду існування незалежних релігійних і приватних коледжів було під загрозою. Але своїм знаковим рішенням Верховний Суд постановив, що приватні вищі мають право на свободу від урядового втручання. Це рішення заохотило подальше поширення конфесійних коледжів, а водночас заклало реальну правову основу для створення власне державних коледжів на всій території Сполучених Штатів.

Рішення Верховного Суду стосовно Дартмутського коледжу безумовно підтвердило законність існування конфесійних навчальних закладів та інших приватних коледжів. Нині практично всі американські історики освіти схвально відгукуються про це рішення, вважаючи його конструктивним і доленосним, адже воно забезпечило і надалі свободу віросповідання у США, розвиток приватних і державних навчальних закладів.¹⁴³

Однак, крім численних переваг, це рішення мало і один недолік, на який також вказують історики педагогіки. Вирок у справі Дартмутського коледжу створив для державних коледжів конкурентно невігідні умови. Завдяки щедрим пожертвам окремих громадян та релігійних громад конфесійні навчальні заклади завжди мали значні економічні переваги у порівнянні з державними, а тому могли створити кращі умови як для студентів, так і для викладачів. Державні коледжі через нестачу коштів та більшу бюрократизацію розвивалися повільно, тому рівень освіти у них завжди був дещо нижчим, ніж у приватних вишах. Навіть і сьогодні найкращі в Америці приватні універ-

¹⁴³ *Behrens, Richard K.* «From the Connecticut Valley to the West Coast: The Role of Dartmouth College in the Building of the Nation», *Historical New Hampshire*, 63 (Spring 2009), – P. 45–68.

ситети, свого часу були засновані як конфесійні навчальні заклади. А такі конфесійні коледжі, як Чиказький і Стенфордський університети, створені значно пізніше ніж більшість державних вишів, змогли швидко їх обігнати за рівнем та якістю освіти і тому навчання у них вважається вельми престижним.

На думку сучасних дослідників, і досі такі загалом престижні державні виші, як Каліфорнійський, Мічиганський і Вісконсінський університети, конкурентоспроможні тільки у порівнянні з новими приватними навчальними закладами і то переважно лише при навчанні у магістратурі, але програють їм у підготовці бакалаврів.¹⁴⁴

Більшість істориків продовжують вважати, що рішення у Дартмутській справі в довгостроковій перспективі позитивно вплинуло на систему освіти США. Нині майже 60 % дорослих американців відвідували коледжі, а 25 % здобули чотирирічну вищу освіту в коледжі. Перший показник є найвищим у світі, а щодо другого показника, то США і Японія тут разом поділяють перше місце.¹⁴⁵

Згідно зі статистикою, в період з 1819 по 1860 рік у США відкривалися переважно конфесійні коледжі. У 1860 р. їх налічувалося 180, причому вони приймали на навчання молодь різного віросповідання. Деякі дослідники вважають, що хоча кількість державних коледжів, заснованих протягом 40-річного періоду після рішення Верховного Суду у справі Дартмутського коледжу зростала повільно, але цей процес у довгостроковій перспективі, можливо, мав навіть більший вплив на розвиток американської системи вищої освіти, ніж зростання кількості конфесійних вишів. Хоча багато державних університетів були засновані протягом XIX ст., вони практично не розвивалися через брак уваги з боку уряду та

¹⁴⁴ US Education.National Universities Ranking.Режим доступу: <http://colleges.usnews.rankingsandreviews.com/best-colleges/rankings/national-universities>

¹⁴⁵ USA Academic Rancing of World Universities.Режим доступу: <http://www.shanghai ranking.com/World-University-Rankings-2014/USA.html>

недостатнє фінансування. Дійсно, кількість державних університетів почала різко зростати тільки після Громадянської війни, коли на рівні держави виникли нові потреби, яких конфесійні школи не могли повністю забезпечити. Нині процвітання обох видів вищих шкіл – конфесійних і державних – зрештою є свідченням того балансу, який часто існує у політичній системі США.¹⁴⁶

¹⁴⁶ *Geiger, Roger L.* The History of American Higher Education: Learning and Culture from the Founding to World War II, Princeton UP, 2014. – 584 p.

Розділ 2. ОСВІТА США У НОВІТНЮ ДОБУ

2.1. Освіта між Громадянською та Першою світовою війнами

За 50 років, що минули від Громадянської війни (1861–1865) до Першої світової війни (1914–1918) Сполучені Штати Америки суттєво зміцнилися, ставши однією з найбільш розвинених економік у світі. На 1900 рік у державі рівень життя був, найвищим з-поміж усіх країн світу. Такий стан зберігався до 1973 р. Дослідники вважають, що саме американська освітня система XIX – початку XX ст. була рушієм могутньої економіки, плодами якої американці користувалися і упродовж XX ст.¹⁴⁷ Саме у цей історичний проміжок сформувалася сучасна американська освітня система, на розвиток якої неабиякий вплив мали урбанізація, індустріалізація та імміграція. Окрім того, саме у цей період школи перебрали на себе основні суспільні функції з виховання молодих американців.

Сучасні історики США вважають, що Америка не стала повноцінною країною, доки не завершилася Громадянська війна.¹⁴⁸ Адже відомо, що перед Громадянською війною, по-перше, країну розділяло рабство; по-друге, оскільки демократи-республіканці перемогли в політичній полеміці своїх опонентів у період становлення держави на початку XIX ст., то до Громадянської війни більший наголос у державному управлінні робився на правах штатів, аніж на правах федерації; по-третє, після Громадянської війни розвиток держави в індустріальному, а особливо у транспортному плані, стрімко прискорився, що зробило об'єднання країни набагато легшим. На середину 1880-х років Сполучені Штати збудували розгалужену мережу нових залізниць, швидко зростали морські та річкові перевезення. Саме зростання транспортної мережі, відіграло вирішальну роль у перетворенні

¹⁴⁷ *Woodring, Paul. A Fourth of a Nation. New York: McGraw-Hill Book Co., 1957. – 255 p.*

¹⁴⁸ Див. докладніше: Історія Америки. – Львів: Літопис, 2010. – 904 с. Див. також: *Wayne, J. Urban, Jennings, L. Wagoner. American Education: A History, McGraw-Hill, 2000. – 342 p.*

величезної країни на єдине ціле. Водночас, об'єднати націю допомогли ще два взаємно пов'язані чинники – урбанізація та індустріалізація.¹⁴⁹

Після війни розвиток штатів з міським населенням набагато випереджав розвиток штатів, де переважало сільське населення, а зростання міст як кількісно, так і якісно відбувалося прискореними темпами. Важливу роль відігравало також стрімке демографічне зростання. На 1890 рік у Сполучених Штатах проживало 63 млн людей. При цьому понад половина цього населення була сконцентрована у 8 найбільш урбанізованих штатах. Саме урбанізація визначила розвиток культури і освіти у країні, зокрема початкової та середньої загальної школи, створення педагогічних училищ та коледжів. На теренах Америки з'явилося багато міст, а у них легше було відшукати й залучити до праці місцевих учителів так само, як і знайти людей на посади шкільних директорів та інспекторів.¹⁵⁰

Ще одним чинником, що радикально змінив характер американської освіти стала індустріалізація. А оскільки індустріалізація – це процес переходу від економіки, заснованої переважно на сільському господарстві, до економіки, що розвивається передусім завдяки масовому виробництву продукції, створюваної людиною, то саме вона стала головним рушієм розвитку освіти, її ускладнення, урізноманітнення форм роботи і змістового збагачення. Вона перетворила освіту на очевидну для всіх необхідність. Індустріалізація спричинилася і до появи великої кількості нових професій, освоєння яких потребувало тривалого навчання, додаткових знань та відповідної кваліфікації. Індустріалізація принесла в життя величезну кількість нових понять, ідей та інформації, які треба було освоювати. Ускладнення навколишнього світу вимагало вищого рівня освіченості, освоєння ширших обсягів знань, невідомих до того. Доступ до нових знань відкривали нові шляхи сполучення, зв'язки з іншими країнами.

¹⁴⁹ *Hanushek, Eric A., Peterson, Paul E. Endangering Prosperity: A Global View of the American School, Brookings Institution Press, 2013, – 125 p.*

¹⁵⁰ *Історія Америки. – Львів: Літопис, 2010. – 904 с.*

І що найважливіше, індустріалізація розширила коло людей, які усвідомлювали необхідність освіти не лише для окремого індивіда, а й для всієї країни. Американці зрозуміли, що для швидкого поширення нових знань і трудових навичок необхідно створювати спеціальні освітні центри, де могли б навчатися найширші верстви населення.

Завдяки успішному розвитку американський уряд і очільники бізнесу зрозуміли, що основою національної безпеки, потужності держави та рівня життя її населення є індустріалізація країни. До початку індустріалізації освіта розглядалася як інститут, що допомагає людям: примножити власні чесноти; стати кращими керівниками чи очільниками; навчитись краще розуміти думки інших людей. Тим часом саме індустріалізація допомогла усвідомити, що освіта є основою загального розвитку суспільства та запорукою підвищення рівня життя в країні: вона забезпечує кожній окремій людині нові професійні навички, що підвищує її шанси на краще працевлаштування, а отже, постійно піднімає добробут громадян.

Упродовж 50 років, що минули після Громадянської війни, Сполучені Штати прийняли 25 млн переселенців. На 1920 рік 36 % населення Нью-Йорка склали люди, що народилися в інших країнах. Та, не зважаючи на це, Америка з країни, яку роздирали протистояння, стала країною свободи, рівності і процвітання, що володіла найпотужнішою економікою у світі. Цьому сприяла і державна політика стосовно імміграції. Прибульці з різних країн світу несли у державу, що їх приймала, нові знання, досвід, підходи до розв'язання проблем. Іммігранти заповнювали нові вакансії, всебічно розвиваючи економіку країни, їхні діти заповнювали школи і коледжі.

Етнічне розмаїття, що виникло в державі, вважалось джерелом її сили. Метафора «плавильний казан», що з'явилася у США в епоху індустріалізації, найкраще визначала ті процеси, які відбувалися: щоб добути міцну сталь до розплавленого металу додають інші метали, різні домішки в результаті чого одержують новий метал, з кращими якостями.

Отож «плавильний казан» – це країна, де разом зійшлися маси дуже неоднакових між собою людей, переконаних, що їхня неоднаковість – це джерело сили, і прагнули зробити країну кра-

щою. Високий рівень імміграції поставив перед американською освітньою системою додаткові завдання, пов'язані з мовними питаннями; розміщенням дітей у школах; питаннями їх адаптації у по суті іммігрантському середовищі. Усіх цих прибульців, часто неграмотних, які не володіли англійською мовою, треба було навчати. Асиміляція цих людей дістала назву «американізація».

2.2. Роль школи у соціально-економічному розвитку держави

Сучасні дослідники наголошують, що США після Громадянської війни увійшла в епоху бурхливого суспільного, економічного і культурного розвитку.¹⁵¹ В галузі освіти також відбувалися глибокі зміни, ширилася мережа навчальних закладів. Сполучені Штати розширили свою територію на захід і вийшли на узбережжя Тихого океану. Багато освітян були переконані, що так само як церкви, які активно підтримують бідних, мають працювати і школи. Їхній обов'язок – забезпечувати освітніми засобами дітей з малозабезпечених родин, щоб вони могли вирватися з бідності і повноцінно жити в американському суспільстві. Спочатку освітяни не розуміли, що для досягнення такої мети потрібно, аби учитель навчав дітей не лише читати і писати, а й купатися, чистити зуби, зачісувати волосся й зав'язувати черевики. Але коли дійшло до американізації іммігрантів через шкільництво, то відповідні навчальні програми і плани містили вже не лише навчальну складову, а й заходи з підготовки дитини до життя в американському суспільстві.¹⁵²

Уже перед Громадянською війною деякі освітяни були переконані в потребі сприяти розвитку університетів з метою забезпечити прогрес у: викладанні сільськогосподарських дис-

¹⁵¹ Історія Америки. – Львів: Літопис, 2010. – 904 с.

¹⁵² *Olneck, Michael R.* «Americanization and the Education Of Immigrants, 1900–1925: An Analysis Of Symbolic Action.» *American Journal of Education* 1989 97(4). – P. 398–423.

циплін; виробничій освіті; військовій справі. Щоб домогтися цього необхідно було створити належні умови на загальнодержавному рівні і, що особливо важливо, відшукати відповідні кошти.

Наприклад, Д. Моррілл, політик із Вермонту, подав 1855 р. до Конгресу законопроект, у якому запропонував виділити федеральні земельні ділянки з метою сприяти запровадженню та посиленню курсів сільськогосподарського, індустріального й військового навчання у коледжах. Але через суперечливість суспільних настроїв його було відхилено. Згодом, у 1862 р. Д. Моррілл знову подав законопроект про виділення федеральних земельних ділянок з метою сприяння військовому навчанню та розвитку економіки. За законом Моррілла федеральний уряд виділив окремим штатам гранти у вигляді ділянок державної землі, які вони мали право продати, а одержані кошти витратити «для сприяння гуманітарній та прикладній освіті за індустріальними курсами для кількох життєво важливих занять та професій»¹⁵³. Кошти від земельного гранту можна було одержати лиш за умови, що вони будуть витрачені на освіту – сільськогосподарську, індустріально-технічну чи військову. За всю історію США навчальні заклади, засновані завдяки закону Морріма чи, як його ще називають «земельного дару», дали освіту 20 мільйонам громадян.¹⁵⁴

Успішне функціонування освітньої системи, адаптацію і навчання великих мас іммігрантів, звільнених рабів мали забезпечувати вчителі. Вже за чверть століття після Громадянської війни підготовка вчителів була добре розробленою та дієвою гуманітарною справою. Станом на 1899–1890 навчальний рік у Сполучених Штатах було близько 200 педагогічних училищ. Приблизно половина з них були державні. Окрім того, навчальний курс із підготовки вчителів викладався у 30 % коледжів та університетів, що їх загалом по країні було

¹⁵³ *L. Williamson Christy, R. D., A Century of Service: Land-Grant Colleges and Their Universities, 1890–1990. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1992.*

¹⁵⁴ History and overview of the land grant college system. Режим доступу: <http://www.nap.edu/read/4980/chapter/2#17>

415. А ще за шість років загальна кількість коледжів та університетів, що мали навчальний курс із підготовки вчителів, майже подвоїлася.¹⁵⁵

У цей період підготовка вчителів розвивалася у двох напрямках. По-перше, учительські курси, як зазначалося, було перетворено на педагогічні училища, «нормальні школи» (normal schools) стали коледжами. По-друге, чимало університетів запровадили у себе курси із підготовки вчителів і почали надавати ступені педагогічного профілю. Першим вищим навчальним закладом Сполучених Штатів, що готував учителів і почав присвоювати їм ступінь бакалавра, був нормальний коледж штату Мічиган (нині – Університет Східного Мічигану) в Іпсиланті. Спершу педагогічні коледжі частіше працювали у штатах Середнього Заходу і Заходу США, у 1890 р. їх було вже 18. А навчання вчителів в університетах здійснювалося переважно на сході країни. У період між 1910 і 1930 роками кількість педагогічних коледжів зростала дуже швидко, і на 1931 рік таких закладів уже налічувалося 156. Від 1890 й до 1900 року кількість учителів, що працювали в державних школах зросла приблизно на 16 % – із 363922 осіб і до 423062.¹⁵⁶ А кількість учителів у середніх громадських школах за цей же період майже подвоїлася. За час від 1910 й до 1930 року кількість учнів у державних школах зросла майже на 70 % і в 1930 р. склала 23,6 млн осіб. Отже, навчанням було охоплено переважну більшість дітей і підлітків, що прибували до США з різних країн світу, а школа досить успішно виконувала функції «плавильного казана», формуючи у нових громадян справжні американські цінності.¹⁵⁷

¹⁵⁵ *Katz, Michael*, *The Role of American Colleges in the Nineteenth Century*, *History of Education Quarterly*, Vol. 23, No. 2, 1983, pp. 215–223. Див. також: *Theelin, John R.* *A History of American Higher Education*, JHU Press, 2004. – P. 421.

¹⁵⁶ *Ferleger, Louis and Lazonick, William*, «Higher Education for an Innovative Economy: Land-grant Colleges and the Managerial Revolution in America,» *Business & Economic History* 1994 23(1). – P. 116–128.

¹⁵⁷ *Samovar, Larry A., Porter, Richard, E., McDaniel, Edwin R.* *Intercultural Communication*. Wadsworth Publishing. 2011. – 528 p.

Попервах курс із підготовки вчителів, що його запроваджували у себе коледжі й університети, був поєднанням загальногуманітарних дисциплін та профільного навчання. Керівники вищої школи були переконані, що вчитель має бути високоосвіченою людиною. Вважалося, що особа, яка виявляє бажання бути, скажімо, кваліфікованим учителем класичної літератури, повинна не просто добре знати класичну літературу, а вміти передавати учням свої знання. Такий підхід обрали більшість зпоміж тих провідних університетів, які практикували у себе підготовку вчителів. Це означало, що перед охочим здобути професію вчителя поставало непросте завдання – засвоїти чимало предметів (передусім це була класична література, математика, історія, філософія, риторика, граматики тощо). Були університети (як-от університет Каліфорнії у Берклі), де вважали, що підготувати кваліфікованого вчителя можна лише за п'ять років, замість традиційних чотирьох.¹⁵⁸

Наголосимо, що американська освіта від самого свого зародження була націлена на те, щоб навчати громадян демократії, а вони вже вибудовуватимуть державу, у якій поважатимуть права кожної людини. Цьому мала сприяти і гуманітарна освіта.

Тож деякі університети (передусім, на східному узбережжі) охочим стати вчителями пропонувалося спочатку прослухати гуманітарний курс (мова, література, філософія, історія), одержати гуманітарний ступінь, а вже на старших курсах, розпочати вивчення педагогічних дисциплін, а в підсумку здобути ступінь в царині педагогіки. 1890 р. чимало університетів суттєво посилили у себе профільну підготовку вчителів на старших курсах, викладаючи студентам курс педагогічної майстерності.¹⁵⁹

Лідерами у справі створення високоякісних навчальних програм для студентів-старшокурсників, які навчалися за педагогічним профілем, як правило, ставали приватні університети.

¹⁵⁸ Педагогічна освіта в університеті Берклі: Режим доступу: <http://grad-schools.usnews.rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-education-schools/university-of-california-berkeley-06019>

¹⁵⁹ *Harper, Shaun R.*, Introduction to American Higher Education, Routledge; 2010. – 496 p.

Флагманами педагогічної думки виступали такі університети, як Гарвардський, Колумбійський, університет Чикаго. Але й університети, фінансовані штатами, як-от Каліфорнійський у Берклі, університет Міннесоти та університет штату Огайо теж спрямовували значні зусилля на те, аби впроваджувати високоякісні навчальні курси, що забезпечували б добрий багаж знань – знання загальногуманітарного профілю там поєднувалися із суто педагогічними знаннями та навичками.¹⁶⁰

Крім того, внаслідок розвитку педагогічного навчання суттєво скоротився гендерний дисбаланс, що панував до того у вищих навчальних закладах, зросла узгодженість навчальних програм різних університетів із підготовки вчителів, а також виник великий попит на підручники й посібники з педагогіки.¹⁶¹

1915 р. Ч. Джадд з університету Чикаго виступив із пропозицією стандартизувати педагогічні училища. Така пропозиція була на часі: надто різними були вимоги у різних педучилищах, що насамперед стосувалося кількості навчальних дисциплін, які необхідно було засвоїти для одержання диплома. Справу стандартизації мало полегшити застосування однакових підручників. Серед найкращих підручників були «Циклопедія освіти» (*A Cyclopedia of Education*) В.Т. Герріса та «Керування класом» (*Classroom Management*) В. Беглі.¹⁶² У цей період вийшли друком і праці, у яких увага зосереджувалася на психологічній складовій як учительської роботи, так і навчальної роботи учня з вивчення окремих предметів. Широко використовуваною була книжка «Принципи психології» (*The Principles of Psychology*), написана В. Джеймсом у 1890 р. Е. Торндайк застосував чимало ідей Джеймса для поліпшення освітнього процесу. Його праця

¹⁶⁰ Ravitch, Dianne. *Left Back: A Century of Battles over School Reform*. New York, Simon and Schuster, 2000; – 560 p.

¹⁶¹ Williamson, Christy, R.D., and, eds. *A Century of Service: Land-Grant Colleges and Their Universities, 1890–1990*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1992; – P. 264.

¹⁶² William, W. Brickman and Francesco Cordasco. Paul Monroe's *Cyclopedia of Education: With Notices of Educational Encyclopedias Past and Present*. *History of Education Quarterly*. Vol. 10, No. 3 1970, pp. 324–337. Див. також: http://archive.org/stream/cyclopediaofeduc04monr/cyclopediaofeduc04monr_djvu.txt

«Педагогічна психологія: психологія засвоєння матеріалу» (*Educational Psychology: The Psychology of Learning*), побачила світ у 1915 р. й дуже допомогла у перетворенні педагогічної психології на струнку наукову дисципліну освітньої галузі.¹⁶³

Починаючи з 1900-х років, педагогічні факультети було відкрито у багатьох першорядних університетах, з-поміж яких набув популярності Гарвардський. За даними на 1930 рік, більшість педагогічних коледжів працювали як загальногуманітарні. 1920–1930-ті роки стали золотою добою, коли у світ виходили нові підручники, посібники й журнальні публікації з проблем педагогіки. У 1920-х В. Кілпатрік, приміром, виступив з низкою статей у журналі «Відомості педагогічного коледжу» (*Teachers College Record*), а Е. Торндайк у 1932 р. написав ще одну знакову працю – «Засади навчання людини» (*The Fundamentals of Human Learning*). Систематизація навчальних курсів з підготовки вчителів, поширення у навчальних закладах уніфікованих підручників та посібників, побудованих на загальних ідеях і принципах, допомогли привнести у навчальні курси, що їх освоювали майбутні учителі, ту спільну основу, яка була необхідна для навчання повноцінної професії. Прогресування такої тенденції засвідчено 1926 р. Американською асоціацією педагогічних коледжів (*American Association of Teachers Colleges*), яка виступила із закликом про запровадження чітко окреслених стандартів у справі акредитації педагогічних коледжів.¹⁶⁴

Зростання кількості учнів у державних безплатних школах спонукало збільшувати кількість слухачів в училищах, що готували вчителів. Кількість учнів зросла із 10000 у 1870 р. до 70000 в 1900-му. На 1898 рік в країні налічувалося 331 педагогічне училище, з яких 166 були державними, а 165 – приватними. Переважну більшість студентства у таких училищах становили жінки. У 1890–1920 роках ускладнювалося навчання,

¹⁶³ Bagley, William Chandler. *Classroom Management: Its Principles and Technique* (Classic Reprint), Forgotten Books, 2015. 350 p.

¹⁶⁴ Zimmerman, Barry J.; Schunk, Dale H. *Educational Psychology: A Century of Contributions*, Lawrence Erlbaum Associate, Mahwah, NJ, 2003; P. – 505.

запроваджувалися нові курси. Протягом цього часового періоду багато педучилищ перетворилися на коледжі, а курси із підготовки вчителів запроваджували все більше університетів. 1892 р. Нью-Йоркський коледж, що готував учителів, став підрозділом Колумбійського університету. Інші педагогічні училища поперетворювалися на коледжі великою мірою через те, що останні володіли правом присвоювати академічний ступінь бакалавра, що підносило статус освітнього закладу й престиж учительської професії.¹⁶⁵

У 1892 р. Національна освітня асоціація США (НОА) заснувала так званий Комітет десяти на чолі з Ч. Елліотом, ректором Гарвардського університету. Цей Комітет розробив низку рекомендацій щодо внесення змін до навчальних курсів з метою стандартизації академічного курсу середньої школи. Розробка рекомендацій пов'язана з тим, що частина освітян прагнула перетворити середню школу на заклад, який готує своїх випускників до вступу до коледжа, а інші надавали академічному курсу такої школи більш прикладного характеру.

Діяльність Комітету десяти дала змогу чіткіше окреслити обриси американської освітньої системи й розпочати дискусію між очевидними опонентами – освітянами-лібералами та освітянами-консерваторами – про сутність середньої школи: дискусії, що й нині точаться довкола тих самих питань.¹⁶⁶

Стрижнем цих дискусій є мета навчально-виховної діяльності середньої школи, її основна функція – готувати учнів до вступу до закладу вищої освіти чи надати знання для використання в широкому спектрі ситуацій реального життя. Рішення Комітету десяти в 1892 р. мали неприховано консервативну спрямованість. Комітет постановив, що для здобуття диплома про середню освіту учень має прослухати чотирирічний навчальний курс, до якого входять математика, література, суспільствознавчі (соціологічні) науки, а також іноземна мова. В такому рішенні чітко простежується погляд на середню школу

¹⁶⁵ Див. докладніше: National Education Association. Режим доступу: http://everything.explained.today/National_Education_Association/

¹⁶⁶ Ibid.

як на освітній заклад, що має формувати в учня високі життєві цілі й бути зорієнтованим на його підготовку до вступу до вишу. Рішення Комітету уможливили досягнення наприкінці 1910-х років такого високого рівня успішності в написанні шкільних рефератів та виконанні домашніх завдань з іноземних мов, що залишається не перевершеним і дотепер.¹⁶⁷

Однак, попри рішення Комітету десяти, дискусії між освітянами-лібералами й освітянами-консерваторами не вщухли, вони тривали вже як відлуння прийнятого рішення. Після Першої світової війни система шкільництва в Америці набула чіткіших обрисів. 1918 р. Комісія з питань реорганізації середньої освіти (*Commission on the Reorganization of Secondary Education*)¹⁶⁸ оприлюднила звіт, що називався «Кардинальні принципи середньої освіти» (*Cardinal Principles of Secondary Education*). У документі стверджувалося, що середня школа повинна служити комплексній меті: задовольняти якомога більшу кількість потреб кожної групи суспільства.

На 1918 рік 30 штатів ухвалили законодавство, яке вимагало, щоб діти регулярно відвідували школу до досягнення ними 16-річного віку. Перша світова війна переконала багатьох американців у важливості освіти для перетворення Сполучених Штатів на сильну і добре захищену державу. Після цієї війни, відповідно до звіту «Кардинальні принципи середньої освіти» (*Cardinal Principles of Secondary Education*) окреслилося чотири основні напрями навчального курсу середньої школи: 1) програма підготовки до вступу до вишу; 2) програма з питань економіки та бізнесу (*business program*); 3) програма з обслуговуючої праці та домашньої економіки; 4) програма передекзаменаційної підготовки.¹⁶⁹

¹⁶⁷ *McWherter G.* Policy to practice: The effect of NCLB on middle schools through the voices of classroom teachers, Oklahoma State University, 2008. – P. 11.

¹⁶⁸ *Herbert M. Kliebard.* Changing Course: American Curriculum Reform in the 20th Century Reflective History, 8. Teachers College Press. 2002. – 163 p.

¹⁶⁹ Див. докладніше: Режим доступу: <http://www3.nd.edu/~rbarger/www7/cardprin.html>

Час після Громадянської війни й до Першої світової був одним з найдраматичніших періодів в історії американської освіти. Розгалужена освітня система, яка почала свій розвиток в епоху пілігримів та пуритан, уможливила прогрес на рівні, якого ніколи перед тим не бачила світова історія. Менше ніж за 30 років постала могутня і сучасна держава, головним рушієм успіху якої стала передова освіта. В силу своєї індустріальної потуги Сполучені Штати зіткнулися з новими проблемами і в освітній галузі також. Але країна вже зуміла створити сучасну систему освіти, яка надалі допомагала їй вирішувати ці проблеми.

2.3. Філософські засади сучасної американської системи освіти

Більшість сучасних держав, які вважаються успішними, і конкурують між собою за перші місця у різноманітних міжнародних рейтингах, свого часу визначили розвиток школи державним пріоритетом і не шкодували ані матеріальних, ані інтелектуальних ресурсів на розвиток освіти. Саме тому, нам видається, важливим звернутися на сучасному етапі до кращих, найбільш успішних теорій і практик минулого, щоб не лише вивчати і переосмислити, а і прилаштовувати їх до сучасних реалій українського шкільного будівництва. Педагогічна теорія і практична діяльність видатного американського філософа і педагога Дж. Дьюї і нині не втратили своєї актуальності, а їх переосмислення можуть у новому контексті суттєво прислужитися сучасній українській школі.¹⁷⁰

Як зазначалося, у 1890–1900-х роках у Сполучених Штатах Америки відбувалася прискорена урбанізація та індустріалізація, які спричинили суттєві зміни у системі освіти. Саме у цей

¹⁷⁰ Boisvert, Raymond. *John Dewey: Rethinking Our Time*. SUNY Press. 1997. – 204 p. Див. також: Ravitch, Dianne. *Left Back: A Century of Battles over School Reform* (New York, Simon and Schuster, 2000. – 560 p.; Д'юї Дж. Демократія і освіта. Львів: Літопис. 2003. – 294 с.

час у Сполучених Штатах виникла і набула поширення ліберальна школа в освіті, головними постатями якої став Дж. Дьюї (1859–1959), його наступники та колеги. Дж. Дьюї та його однокласники не були творцями ліберальної філософської думки. Як відомо, лібералізм, виник на основі ідей таких визначних філософів минулого, як Ж.-Ж. Руссо, Д. Локк та Ф. Бекон.¹⁷¹ З початком ХХ ст. його найпопулярнішими апологетами в США були представники так званої австрійської школи – Л. фон Мізес, Ф. фон Хайек та К. Поппер.¹⁷²

Проте саме Дж. Дьюї найбільше доклав сил до того, аби лібералізм набув поширення в освітніх колах Америки, на кілька десятиліть визначивши головні напрями розвитку її освітньої системи. Ідейними натхненниками ліберальної освітньої думки у США були визначні філософи, гуманісти XVI–XVIII ст. Ф. Бекон (1561–1626)¹⁷³, Д. Локк (1632–1704) та, Ж.-Ж. Руссо (1712–1778), які вважали, що людина формується передусім через практичний досвід. У своїй відомій праці «Еміль» Ж.-Ж. Руссо доводив, що кожна людина народжується сповненою доброти.¹⁷⁴ Тим часом Д. Локк вважав, що дитина, з'являючись на світ, є *tabula rasa*.¹⁷⁵ Нині більшість досліджень сучасних психологів свідчать на користь того, що дитина народжується уже з певними схильностями, та все ж погляди Д. Локка у цьому питанні цінні, бо вони виявилися альтернативними до поглядів діячів церкви які вбачали у людині гріховне начало вже від народження. Порівняно з Д. Локком, Ж.-Ж. Руссо зробив ще один

¹⁷¹ *Рассел, Бертран.* Історія західної філософії: пер. з англ. Ю. Лісняка, П. Таращука. – К.: Основи, 1995. – 759 с.

¹⁷² *Поппер К.* Відкрите суспільство та його вороги. Т. 1: пер. з англ. О. Коваленка. – К.: Основи, 1994. – С. 65–70, 120, 156.

¹⁷³ Див. докладніше: Batista Gustavo, Francis Bacon's Philosophy under Educational Perspective, International Journal of Humanities and Social Science Vol. 3 No. 17; September 2013. – P. 50–58 http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_3_No_17_September_2013/7.pdf

¹⁷⁴ *Руссо Ж.-Ж.* Избранные сочинения. – М., 1961. – Т. 1. – С. 756.

¹⁷⁵ *Локк Дж.* Сочинения в трёх томах: – Т. 3. – М.: Мысль, 1988. – С. 407–614. Див. також: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000460/st002.shtml>

крок уперед – він заявив, що людина народжується сповненою чеснот, але її псує суспільство. Звинувачення на адресу суспільства, висунуте Ж.-Ж. Руссо, знову набуло популярності у США у часи поширення руху хіпі в 60-х роках ХХ століття.

Переконання Ж.-Ж. Руссо і нині має чимало прихильників серед багатьох діячів освітньої думки на Заході. Проте є і незгодні з цією думкою, які вважають, що вона не дає відповіді на запитання: коли людина народжується сповненою чеснот, то звідки ж узялося зіпсоване суспільство? Руссо, Локк та Бекон обстоювали ще й думку про те, що дитина має вчитися під час практичної діяльності, а не лише вислуховуючи повчання і настанови. Бекон одним з перших запропонував застосовувати науково-методичний підхід до навчальної роботи. Він бачив учителя наставником, що підтримує учня у процесі здобуття практичного досвіду. На думку Ф. Бекона, дитина приходить до школи без жодного уявлення про те, як влаштовано цей світ, і саме у школі вона має відкривати його для себе. Подібні погляди згодом висловлювали Ж.-Ж. Руссо та Д. Локк. Вони суттєво відрізнялися від поширених до того консервативних поглядів релігійних філософів, згідно з якими учитель як людина, що апріорі знає більше за дітей, є носієм і провісником єдиної можливої істини, яку діти мають просто засвоювати без жодного критичного осмислення.¹⁷⁶

Спираючись на ідеї Д. Локка, Ф. Бекона та Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюї створив власну педагогічну теорію, яка не лише успішно конкурувала протягом півстоліття із консервативною традицією, а тривалий час була домінуючою серед американських педагогів. Дьюї був переконаний, що освіта здійснюється шляхом набуття досвіду, людина приходить у світ сповнена чеснот, тож з таких позицій слід здійснювати навчання.

Як вважають американські дослідники, існує чотири основні школи освітньої думки, дві з яких – консервативні, а другі дві – ліберальні.¹⁷⁷ Для кращого розуміння новаторства

¹⁷⁶ *Аквінський Тома*. Коментарі до Арістотелевої «Політики»: пер. з латини О. Кислюк; авт. передм. В. Котусенко. – 2-е вид. – К.: Основи, 2003. – 796 с.

¹⁷⁷ *Kneller, George F.* Introduction to the Philosophy of Education. John Willey & Sons. 1971. – 342 p.

Джона Дьюї варто коротко нагадати основні особливості і відмінності цих шкіл.

Перенніалізм. Найконсервативніший з усіх чотирьох філософських підходів у галузі освіти. Згадується він ще у Платона та Арістотеля. Прибічники цього підходу переконані, що є певні одвічні цінності та завдання, які існують поза часом і місцем. Вони вважають, що виховання та використання цих істин є обов'язковим засобом для забезпечення успішності освіти. Прихильником такого підходу був, наприклад, середньовічний філософ Т. Аквінський (1225–1274), а сьогодні найвідомішим є сучасний американський педагог, професор Чиказького університету М. Адлер (1902–2001).¹⁷⁸

Перенніалісти (від лат. *perennia* – вічність) є близькими за своїми поглядами до есенціалістів. Вони вважають, що найважливіші уявлення античної і середньовічної культури так само можуть бути застосовані у наш час, як це було в XIII ст. або V ст. до н.е. Принципи їх філософії аксіоматичні, вони існують поза часом і простором, стоять над історією і над усіма окремими культурами і саме тому можуть вважатися надійними, такими, що скеровують розвиток особистості.

Реакція перенніалістів на кризу XX ст. передусім полягла в заклик до відновлювати вічні цінності. Головними авторитетами для цього напрямку є Платон, Арістотель і Т. Аквінський. Якщо наша хвора культура хоче видужати, вважають вони, саме цих великих лікарів слід прикликати на допомогу. Лише з їх допомогою можна розробити програму лікування від сучасного хаосу.

За своїми філософськими цінностями перенніалісти близькі до есенціалістів: вони вірять в універсальність форм реальності і в те, що за допомогою пізнання ми схоплюємо її основні сенси. Істина для них – відповідність думки і реальності, а саме філософія повинна відкрити принципи, за допомогою яких пізнання зможе описувати реальність адекватним чином. Їх розуміння всесвіту досить тісно пов'язане з релігією, що ж стосується прак-

¹⁷⁸ *Crockett, Jr., Bennie R. Mortimer J. Adler: An Analysis and Critique of His Eclectic Epistemology* (Ph.D. dissertation). Lampeter, Wales, UK: University of Wales, Lampeter. 2000. – P. 235; See more: Lacy.T. *The Dream of a Democratic Culture: Mortimer J. Adler and the Great Books Idea*. Palgrave Macmillan; 2013. – 320 p.

тичної реалізації їх поглядів, то вони також тісно пов'язані з релігійною освітою і намаганнями релігії впливати на освіту. Вони постулюють безумовну владу і авторитет учителя, а також підтримують авторитарність в суспільстві і школі.

Есенціалізм (від лат. *essentia* – сутність). Прихильники цього підходу переконані, що серед освітніх цінностей та завдань є певна кількість таких, що залишаються незмінними в усі часи. І що змінюватися з часом можуть лише освітні методи і засоби, які перебувають поза колом таких сутнісних цінностей.

Есенціалізм пропагує досить консервативний погляд на освіту, бо прагне навчити студентів освоювати сучасні знання про наше суспільство і цивілізацію через основні навчальні програми. Есенціалісти прагнуть сформуванню в учнів передусім патріотизм та намагаються їх розвивати за допомогою традиційних підходів, які вони запозичили ще з античних Академії Платона та Ліцею Арістотеля. Передусім це розмірковування разом з педагогом, тренування розуму і прагнення забезпечити загальну культуру для всіх американців.

Крім того, вплив есенціалізму можна побачити в організованому навчанні, зосередженому на вчителі і підручнику, а також на вимозі давати учням регулярно завдання та формально оцінювати їх успіхи за допомогою оцінок.

Роль учителя як лідера в класі є дуже важливим принципом утвердження есенціалізму. Учитель є центром у класі, за порукою панування там жорсткої дисципліни. Наведення порядку в класі має вирішальне значення для навчання; адже ефективне навчання не може відбуватися у неорганізованому середовищі. Вчитель є відповідальним за дотримання порядку в класі. Він має інтерпретувати основи процесу навчання, бути лідером. Це вимагає від педагога високої кваліфікації та широких знань. Учитель повинен контролювати учнів, розподіляючи нагороди і покарання.¹⁷⁹

Есенціалісти переконані, що так звана прогресивістська освіта демонструє неспроможність дотримуватися усталених норм, але повинна намагатися повернутись на правильний

¹⁷⁹ *Howick, William H.* Philosophies of Western Education. 1971. Order from Interstate Printers & Publishers. – P. – 123.

шлях, навчаючи тих речей, що є необхідними.¹⁸⁰ Есенціалісти переконані, що прогресивісти надто вже зосереджуються на особистості.

Прогресивізм (від лат. *progressio* – поступ, розвиток) – помірковано-ліберальний підхід, що набув популярності в ХІХ та ХХ століттях. Прогресивісти вважають, що школа повинна змінюватися разом із змінами, яких зазнає суспільство, аби відповідати потребам новочасного суспільства. Вони дотримуються переконання, що світ безперервно змінюється. А отже, вчителям слід весь час бути відкритими й готовими до змін. До прогресивістів, приміром, належав В. Кілпатрік (1871–1965). Прогресивістськими можна зважати й декотрі з поглядів Дж. Дьюї.¹⁸¹

Ранні прогресивні мислителі, такі як Л. Уорд (1841–1913) визначали загальну і всеохопну систему освіти як основу прогресивного розвитку суспільства. Він вважав, що демократія може бути успішною, якщо її лідери, а також широка громадськість, матимуть добру освіту. Прогресивісти наполегливо працювали, щоб розширити та поліпшити державну і приватну освіту на всіх рівнях. Модернізація суспільства, вважали вони, вимагала обов'язкової освіти для всіх дітей, навіть всупереч волі батьків. Прогресивісти провели численні освітні реформи, зокрема у справі оцінювання, що, зрештою, пізніше набуло вигляду стандартизованого тестування.

Покликані до життя реформи значно розширили програми навчання та їх різноманітність, а також відповідність постійно зростаючим запитам суспільного та економічного розвитку.¹⁸²

Реконструкціонізм – найліберальніший підхід з-поміж усіх чотирьох шкіл філософської думки. Прихильники цього

¹⁸⁰ *Tyack David*. Seeking Common Ground: Public Schools in a Diverse Society. 2007. Harvard University Press. P – 256.

¹⁸¹ *Reilly, Yolanda*. John Dewey's Theory of Progressivism. Точка доступу: <https://prezi.com/0kqzstn3d8om/john-deweys-theory-of-progressivism/>

¹⁸² *MacDonald Victoria-Marina*. «The Paradox of Bureaucratization: New Views on Progressive Era Teachers and the Development of a Woman's Profession,» *History of Education Quarterly*, 1999 39 (4). – P. 427–453.

світогляду переконані, що освіта повинна використовуватися для того, щоб «відновлювати порядок у суспільстві». Крім того, представники цього філософського підходу вважають, що освіта є ідеальним знаряддям для забезпечення суспільних змін, оскільки сьогодні вчитель навчає учнів, а певного дня вони перетворяться на лідерів суспільства. До цієї філософської школи, належав Д. Каунтс (1889–1974). Він одним з перших розвивав концепцію школи як «культурного інструменту» перетворення суспільства, його гуманізації та демократизації. Дотримуючись загалом позицій прагматистської педагогіки, він критикував властиві їй ідеї педоцентризму, тенденцію культивування відокремленого дитячого середовища. Каунтс полемізував з трактуванням адаптації до соціального оточення як мети виховання, відкидав уявлення про політично нейтральну освіту, і вважав, що недоліки освітньої системи зумовлені недосконалістю соціально-політичного устрою суспільства.

Дослідження Д. Каунтса соціальних аспектів освіти в США були узагальнені в його роботі «Американський шлях в культурі» (*The American road of culture*). У ній Д. Каунтс виділив основні риси, що сформувалися в процесі історичного розвитку системи освіти США: віра народу в освіту, національну єдність і соціальну злагоду в справі освіти, місцеву ініціативу в управлінні школами та ін. Крім того, Каунтс особливо пропагував індивідуальний успіх як основу просування кожного по освітній драбині.

Особливо відомим широкій громадськості в США Каунтс став у розпал соціально-економічної кризи 1929–1933 рр., після того як опублікував у книзі «Чи насмілиться школа побудувати новий громадський порядок?» (*Dare the schools build a new social Order?*) своє бачення виходу з кризи американського суспільства. У ній Каунтс протиставляв історичні ідеали американської демократії сучасній дійсності, стверджував, що науково-технічний прогрес несе з собою революційні соціальні перетворення і веде в перспективі до створення єдиного світового співтовариства, висував ідею трансформації капіталізму, переходу від загальної конкуренції до соціального співробітництва, демократизації суспільства. Каунтс вважав

що школа повинна відіграти головну роль у втіленні цих ідеалів у життя.¹⁸³

У сучасній американській педагогіці виділяють *прагматизм* (від грец. *πραγματικός* – *pragma* (лат.) – *справа*) як окрему філософсько-освітню школу. Цей освітній підхід не спирається на одну з уже описаних філософських освітніх систем.

Філософський рух прагматизму був започаткований у США як теорія знання Ч.С. Пірсом (1878–1914) і його представниками були В. Джеймс та Дж. Дьюї. Вони вважали, що про істинність вчення можна судити лише через його практичні наслідки. Тому головним для прагматистів було відповісти на питання: чи це мало б якесь значення, якщо б воно було істинним?

Оскільки відповідь не завжди проста і очевидна, то прагматисти вважали, що всеосяжні метафізичні системи європейських філософів не мають жодного значення, оскільки їхня істинність чи помилковість не впливали на людський досвід. На їхню думку, наукова теорія була б істинною, якби вона «діяла», тобто якби очікувані наслідки ставали очевидними. Таким чином, для прибічників прагматизму, істина не може бути постійною, необхідною, універсальною, об'єктивною, абсолютною, а є відносною, перехідною, відділеною, суб'єктивною, особистісною.¹⁸⁴

Соціально-утилітарного забарвлення надавав прагматизму Вільям Джеймс (1842–1910), видатний психолог. Він першим запропонував курс психології до викладання в університеті, за що від колег отримав почесне прізвисько «батько американської психології». Для нього істина – це не просто практичність, а насамперед корисність ідеї. Будь-яка теоретична проблема (релігійна, філософська, наукова) набуває значення лише через

¹⁸³ Childs, John L. (1889–1985). Режим доступу: <http://education.stateuniversity.com/pages/1830/Childs-John-L-1889-1985.html>; Див. також: Cremin L. American Education: The Metropolitan Experience, 1876–1980. Harpercollins; 1988, – 781 p.; Див. також: Joseph Watras. Philosophic Conflicts in American Education, 1893–2000, Allyn & Bacon 2003. – 288 p.

¹⁸⁴ Provenzo, Eugene (Editor). Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education, SAGE Publications, Inc, 2008. – 1392 p.

відношення до потреб чи інтересів людини. Так, на його думку, важлива не ідея Бога сама по собі, а наслідки для людини залежно від прийняття чи заперечення цієї ідеї. При цьому Джеймса не цікавить питання, існує чи не існує Бог насправді. Якщо ідея має практичне значення, то цим самим стверджується реальність її об'єкта. Якщо людині релігійній ідея Бога допомагає вижити, то це свідчить про її істинність. У такий спосіб випробовуються і філософські теорії, їхня істинність визначається життєвою значущістю, впливовістю на людей.

Джеймс був засновником прагматичної теорії істини, в якій основним критерієм істини є практика. Важливе значення при цьому відіграють поняття віри й корисності. Тут мова йде не про віру як релігію, а в ширшому сенсі, про віру, як підставу для дії. Джеймс визнавав істинними ті переконання людини, які корисні для неї. Істину можна верифікувати в тому сенсі, що думки чи твердження повинні відповідати дійсності, й повинні збігатися, утворюючи ціле, але сама відповідність думки дійсності, та її сумісність із дійсністю верифікуються завдяки спостереженню за результатами практичного застосування.¹⁸⁵

Важливий внесок у розвиток теорії прагматизму належить Дж. Дьюї. Він також уявляв пізнання як певне пристосування людини до мінливого середовища. Пізнання, дослідження Дьюї вважав засобами для трансформації неконтрольованої ситуації в контрольовану. На його думку, саме мислення надає чіткості і гармонії ситуації, в якій панували нечіткість і сумніви. Цю трансформацію Дьюї уявляв як усвідомлення проблем і конструювання проектів для їх розв'язання. Він вважав, що ідеї – це проекти виходу з проблемної ситуації, тому практика – єдиний визначник цінності ідей. Дьюї розглядав ідеї як інструменти та засоби для розв'язання проблем.¹⁸⁶ На думку Дж. Дьюї, за своїм значенням дія первинна, а думка – вторинна. Істина, на думку прагматистів, – це успішний результат роботи думки. А коли так, то основним у пізнанні є метод навчання. Саме з огляду на таку точку зору прагматизм не є ні консерва-

¹⁸⁵ *Myers, Gerald E. William James: His Life and Thought. Yale University Press, 2001, – 649 p.*

¹⁸⁶ *Д'юї Дж. Демократія і освіта: Львів. Літопис, 2003. – 294 с.*

тивним, ні ліберальним за своєю сутністю, хоча його прихильники, мабуть, більш затишно почуватимуться між есенціалістами та прогресивістами, аніж серед прихильників переніалістського світогляду. До прагматизму близьким є *саєн-тизм*.¹⁸⁷ Згідно з цим світоглядом, не існує ніяких абсолютних істин, а істину може виявити лише «лабораторний аналіз».

2.4. Освітньо-філософські погляди Джона Дьюї

Важливість Дж. Дьюї як педагога, філософа і психолога полягає в тому що він систематизував численні ідеї попередніх часів та новітні ідеї і створив власну струнку освітню філософію. Крім того, він наполягав на необхідності привести освіту у відповідність до реалій доби Промислової революції. Уміння Дж. Дьюї обирати потрібний момент відіграло вирішальну роль для сприйняття його ідей суспільством.¹⁸⁸

Народився Дж. Дьюї у 1859 р. у штаті Вермонт, отож від юних літ був добре обізнаний з освітніми реаліями і новими віяннями в Новій Англії. Його наукова кар'єра розпочалася з професорської посади в університеті Мінесоти та університеті Мічигана. Але помітним науковцем Дьюї став, коли заснував Відділення психології, педагогіки та філософії при університеті Чикаго в 1894 р. Саме тут він почав розробляти свої теорії у руслі прагматизму – школи філософської думки, що якраз розвивалася в ті часи. В університеті Чикаго він заснував і очолив школу-лабораторію, де міг вільно випробовувати свої експериментальні методи. Досвід, накопичений у Чикаго, спонукав Дьюї до написання першої вагомий праці в царині освіти – «Школа й суспільство» (*The School and Society*), що вийшла друком у 1899 р.

¹⁸⁷ *Hakfoort, C.* Science deified: Wilhelm Ostwald's energeticist world-view and the history of scientism", *Annals of Science* 49(6). 1992. – P. 525–544.

¹⁸⁸ *Вестербрук Р.* Джон Дьюї. Мислителі образования. – М. 1995. Див. також: Коваленко В.О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію і практику в Україні (20-ті роки ХХ ст. Дис. ... канд. пед. наук. – К. 2000.

Однак Дж. Дьюї розійшовся з керівництвом університету Чикаго у поглядах щодо школи-лабораторії, і це змусило науковця в 1904 р. залишити посаду і перейти до Відділення філософії при Колумбійському університеті, де він працював до кінця своєї наукової кар'єри. Вплив наукових ідей Дж. Дьюї і нині помітний в університеті Чикаго, у якому досі успішно працює заснована ним школа-лабораторія.¹⁸⁹

У Колумбійському університеті Дж. Дьюї написав декілька праць, зокрема, «Вплив Дарвіна на філософію та інші нариси сучасної філософської думки» (*The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays*, 1910), «Демократія та освіта» (*Democracy and Education*, 1916), «Реконструкція у філософії» (*Reconstruction in Philosophy*, 1920) та «Досвід і природа» (*Experience and Nature*, 1925). Вершин своєї кар'єри Дж. Дьюї сягнув у 1920-ті роки, працюючи в Колумбійському університеті. Вийшовши на пенсію, він продовжував писати свої твори і був доволі впливовим аж до своєї смерті в 1952 р.

В освіту Дж. Дьюї приніс ліберальний, а також дитиноцентричний підхід. Адже протягом XVII–XIX століть освіта була сферою діяльності, де переважно панували консерватори. В освітній практиці та методиках навчання Сполучених Штатів найбільш авторитетними були: Н. Вебстер, Б. Раш, Г. Манн та В. МакГаффі.

І хоча деякі освітні лідери і до Дьюї говорили про те, що дитина краще знає, чого їй слід навчитися і що вчителю не об'єднано просто реагувати на її прагнення, проте лише Дж. Дьюї став тим, хто застосував ліберальний підхід власне до школи. Діячі-ліберали, про яких уже згадувалося, проголошували ліберальні ідеї стосовно навчання, проте у їхні часи практично не було шкіл, які могли б застосувати їх ідеї на практиці. Погляди Ф. Бекона про застосування науково-методичного підходу до роботи в навчальній аудиторії сприймалися як придатні для науковців, але не для

¹⁸⁹ Коваленко В. О. Ідеї трудового виховання в педагогічній спадщині Дж. Дьюї. Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe?. Див. також: Кравцова Н. Г. Педагогічні основи діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії Джона Дьюї: Дис. ... канд.пед. наук: 13.00.01 – 2008.

вчителів. Далі за інших у справі формування філософії освіти просунувся Ж.-Ж. Руссо, але його репутація, особливо у пуританській Америці, була заплямована тим, що він не дбав про власних дітей і це багатьом давало підстави вважати, що Руссо – не той авторитет у справі виховання дітей, до якого варто прислухатися. У свою чергу, погляди Д. Локка здобулися на більшу увагу філософів та політиків, аніж освітян. Крім того, власне і сама освітня галузь ще не була достатньо розвинена, щоб стати полем для застосування нових методів та засобів навчання. Проте коли Дж. Дьюї почав працювати педагогом, змінилися загальні обставини, освіта набула масового характеру, і педагоги стали сприйнятливими до нових ліберальних ідей.¹⁹⁰

У своїх працях Дж. Дьюї стверджував, що Промислова революція змінює суспільство, а тому повинен бути радикально зміненим і спосіб, у який провадиться навчання; він вважав, що з розвитком Промислової революції найбільш виразними стають дві тенденції. По-перше, відзначав Дьюї, люди у суспільстві прагнуть більшої спеціалізації. Тобто, Промислова революція породила обставини, за яких кожен працівник – учасник того чи іншого виробничого циклу має стати спеціалістом у тому чи іншому вузькому сегменті виробництва конкретного продукту. Він стверджував, що для результативності освіти у такому напрямі повинна працювати і школа. До Промислової революції панувало переконання, що за освіту дітей у першу чергу мають відповідати батьки, а школа має батькам допомагати. Але в індустріальну добу, на думку Дьюї, рушієм освіти стає навчальний заклад. По-друге, наголошував він, Промислова революція розмиває родинні зв'язки, руйнуючи родини; так відбувається в цілому світі, а тому перед школою постало завдання піднести свою роль і перебрати на себе деякі функції, що їх раніше традиційно виконувала родина.¹⁹¹

Думка Дж. Дьюї про те, що школа, має перебрати на себе частину родинних обов'язків і принести полегшення переобтя-

¹⁹⁰ Д'юї Дж. Демократія і освіта. – Львів: Літопис, 2003. – С. 115.

¹⁹¹ Д'юї Дж. Демократія і освіта. – Львів: Літопис, 2003. – С. 229–230.

женій безліччю різних завдань родині, у багатьох викликала розуміння і підтримку. Співзвучність цих ідей вимогам часу принесла ліберальному напрямку розвитку шкільництва чимало прихильників.

Погляди Д. Дьюї сформувалися під впливом багатьох діячів освіти та філософів минулого (Ф. Бекон, Ж.-Ж. Руссо, Д. Локк, Ч. Дарвін, Г. Спенсер), а також його сучасників – представників ліберальної думки В. Кілпатріка та Дж. Каунтса, В. Джеймса. Він же об'єднав погляди та ідеї, про які йому доводилося чути або читати, у цілісну освітньо-філософську систему. Завдяки цьому Дж. Дьюї справив позитивний вплив на багатьох працівників у галузі освіти: що було основою переконань багатьох освітян-лібералів, він майстерно об'єднав у цілісну систему філософських поглядів. Пізніше він зробив деякі теоретичні та практичні корективи, скориставшись здобутками своїх сучасників. Наповнена ідеями попередників філософська система Дж. Дьюї стала якнайповнішим маніфестом ліберальної думки в освітній галузі у першій половині ХХ ст.

Стрижнем освітньо-філософського підходу Дж. Дьюї є думка про те, що в центрі освітнього процесу має стояти дитина і що шкільні навчальні курси мають бути продиктовані її освітніми бажаннями. У своїй книзі «Дитина й навчальний курс» (*The Child and the Curriculum*,) Дьюї стверджує: «Дитина – то відправна точка, центр і кінцева мета. Її розвиток, її зростання – ось ідеал. Лише вона встановлює стандарт»¹⁹². Що подобається вивчати дитині, що хвилює серце дитини – того її і треба навчати, бо завданням освіти є перетворити дитину на того, *хто навчається все життя*, вважав Дьюї. Завдання вчителя всіляко домагатися цього.

Щоб виконувати свою роботу ефективно, стверджував Дьюї, педагог повинен усунути невідповідність між дитиною та навчальним матеріалом. На його думку, у таких випадках, мається на увазі невідповідність «між життєвим досвідом дитини

¹⁹² *Devey John. The Child and the Curriculum. Twenty-eighth Impression. Chicago, 1966. – P. 31.* Режим доступу:

https://archive.org/stream/childandcurricul00deweuoft/childandcurricul00deweuoft_djvu.txt

і різного роду темами, які становлять навчальний курс чи програму. Коротко кажучи, «стара освіта» підпорядковує дитину вимогам навчального плану, а «нова освіта» підпорядковує навчальний план потребам дитини. «Стара освіта» вимагає, щоб учитель був активним, а учень пасивним. «Нова освіта» вимагає активності від учня і пасивності від учителя»¹⁹³. Вчитель робить доволі поширену помилку, наполягаючи, аби дитина полишила світ дитинства й перенеслася до світу дорослих, вийшовши поза межі власного життєвого досвіду для засвоєння того, що їй треба знати про цей світ. Вимагати цього – помилка. Адже тільки через власний життєвий досвід дитина може здобувати конкретне знання.¹⁹⁴

Водночас, стверджував Дж. Дьюї, дитина може вчитися не лише на основі власного досвіду, а на основі досвіду, своїх однокласників. З огляду на це одним з найбільш конструктивних методів у класній роботі, є спілкування, оскільки воно примножує корисність досвіду, який дитина спочатку реконструює. У процесі реконструкції цей науково-методичний підхід має бути застосованим іще раз і завдяки цьому весь шкільний клас може глибше зрозуміти значення й важливість досвіду кожного, хто ділиться ним. «Основним обов'язком педагогів є не лише ознайомлення із загальними засадами впливу оточуючого середовища на фактичний досвід, але й визначення конкретних факторів, що сприяють отриманню таких знань, які ведуть до розвитку. Понад усе, вони повинні знати, як використовувати існуюче фізичне і соціальне оточення, щоб взяти з нього все, що можна використати для формування корисних знань».¹⁹⁵

Особливого значення у вихованні дітей Дж. Дьюї надавав школі – як ідеальному місцю для набуття життєвого досвіду. Державні громадські школи важливі з огляду на те, що в них можна вести обмін досвідом за допомогою спілкування. Сам процес набуття життєвого досвіду, вважав Дж. Дьюї не надто вже й важливий, адже людина здобуває його не лише упродовж власного життя, але і засвоюючи досвід інших людей. Коли так, то

¹⁹³ Д'юї Джон. Досвід і освіта: пер. з англ. Марія Василечко. – Львів: Кальварія, 2003. – С. 10.

¹⁹⁴ Ibid. – С. 38.

¹⁹⁵ Ibid. – С. 39.

обмін досвідом є майже так само важливим, як і сам досвід. У контексті формування дитиною власного досвіду він обстоював освітню роль школи. Вплив школи у кінцевому підсумку позитивно позначається на суспільному житті, а в дітей сформується власна система цінностей, основана на власному досвіді і досвіді однолітків. «Оскільки традиційна школа була схильною жертвувати теперішнім заради віддаленого і доволі примарного майбутнього, вважається, що педагог майже не відповідає за якість досвіду, який учень здобуває у даний час. Але співвідношення між теперішнім і майбутнім не можна розглядати, використовуючи метод двох крайностей. Теперішнє у будь-якому разі впливає на майбутнє. Ті, хто досяг зрілості, повинні мати певні міркування щодо зв'язку між ними. Відповідно на цих осіб покладається відповідальність за створення умов для формування такого досвіду в теперішньому, який буде чинити сприятливий вплив на майбутнє. Навчання як розвиток чи набуття зрілості мусить бути всюдисущим процесом».¹⁹⁶

У своїх працях Дж. Дьюї обстоював думку, що особливо придатним дитиноцентричний підхід є для демократичного суспільства і що саме в демократичному суспільстві учитель повинен надавати переважного значення свободі й розкутості учня. Ведучи мову про мету навчання за консервативним підходом, він стверджує: «Головною його метою є підготувати молоду людину до виконання майбутніх обов'язків та успішного просування в житті шляхом ознайомлення з підготовленим у спеціальний спосіб досвідом, куди входить і навчальний матеріал»¹⁹⁷. До Дьюї більшість освітян вважали, що головним завданням учителя є повідомляти учневі істину. Багато педагогів при цьому були переконані, що істина врешті-решт приводить до свободи й дає громадянину змогу бути освіченим членом демократичного американського суспільства. Твердження Дьюї, що в центрі освітнього процесу має стояти дитина, було своєрідним запереченням цих поглядів.

¹⁹⁶ Ibid. – С. 47.

¹⁹⁷ *Devey, John. The Child and the Curriculum. Twenty-eighth Impression.* – Chicago, 1966. – Р. 31. Режим доступу:

https://archive.org/stream/childandcurricul00deweuoft/childandcurricul00deweuoft_djvu.txt

Теорія Ч. Дарвіна про рушії еволюції та боротьбу видів, а також спроба Г. Спенсера застосувати її у царині освіти справили величезний вплив на Дж. Дьюї. Теорія еволюції настільки позначилася на його поглядах, що своїм міркуванням з цього приводу він присвятив цілу книгу «Вплив Дарвіна на філософію та інші нариси сучасної філософської думки» (*The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays, 1910*).

Ще одним важливим аспектом філософських поглядів Дж. Дьюї було його твердження про те, що ключовим засобом пізнання світу виступає досвід. Відповідно ж до канонів консерваторів, ключем до знання слугує розум, а також, як вважали деякі, божественне осяяння. Дж. Дьюї стверджував: «Все визначається якістю наявного досвіду»¹⁹⁸. Він був переконаний, що прогресивна освіта виростає на ґрунті досвіду і повинна розвивати у дітей уміння використовувати свої чуття для пізнання світу довкола себе. Істина, згідно з ученням ліберальної школи філософії, здобувається через досвід. Ліберали відкидають твердження про те, що істину можна здобути шляхом логічних побудов чи божественного осяяння. На переконання Дж. Дьюї, наголос на тому, що саме досвід є запорукою здобуття істини, є ідеальним стосовно дітей, адже дітям від природи притаманна неабияка цікавість. Тож саме на неї має спиратися вчитель, що веде своїх учнів дорогою знань.¹⁹⁹

Важливим аспектом у світогляді Дж. Дьюї була його переконаність, що основна роль учителя полягає у тім, аби вести дітей через процес набуття життєвого досвіду. Він вважав, що у роботі з класом необхідно застосувати науковий метод Ф. Бекона, тобто треба вбачати в учневі своєрідного експериментатора, що перевіряє свої власні теорії щодо того, як же влаштовано цей світ, а в учителеві – не провісника незаперечної істини, а лиш помічника дитини у праві на здобуття нею життєвого досвіду.²⁰⁰

¹⁹⁸ Д'юї Джон. Досвід і освіта: пер. з англ. Марія Василечко. – Львів: Кальварія, 2003. – С. 25.

¹⁹⁹ Ibid. – С. 76.

²⁰⁰ Jane Louise Liebeskind. Francis Bacon and the Philosophic Method of the Americans. The University of Texas at Austin. 2014. Режим доступу: <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/26088/LIEBESKIND-THESIS-2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

У демократичному суспільстві, вважав Дьюї, завжди є можливість вибору, і обов'язок учителя зробити все, аби про таку можливість дізналася дитина. А коли так, переконував Дж. Дьюї, тоді одним із першорядних завдань учителя є розповідати учневі про різні варіанти життєвого вибору, а далі спонукати до обрання найкращого варіанта.²⁰¹

На думку Дьюї, учитель повинен вести учня через процес пізнання на основі досвіду, спираючись на таке: кожна дитина має життєвий досвід; вона керується своїм досвідом; переоцінює свої погляди на основі власного досвіду, прагне здобути ще більший досвід, аби перейти до наступного етапу пізнання.

У новітні часи педагог і філософ був переконаний, що відбувається «реконструкція ідей», тобто їхнє переосмислення, а також «реконструкція уявлень про мораль», і школа має до цього заохочувати. Заслугою Дж. Дьюї було те, що він справив великий вплив на Дж. Каунтса (1889–1974), автора книги «То чи наважимося ми побудувати новий суспільний порядок?» (*Dare We Build a New Social Order?*). Каунтс відверто проголосив, що школа потенційно здатна спрямувати розвиток суспільства у новому напрямі. Він писав: «Наше головне завдання, повинно полягати не стільки в підтриманні здатності школи впливати на дитину шляхом готових настанов, скільки забезпечити, аби кожна прогресивна школа готова була застосувати будь-які засоби, що є в її розпорядженні, для протистояння силам консерватизму та реакції в суспільстві та їх подолання»²⁰². Книга Каунтса стала вагомим доповненням до праці Джона Дьюї «Реконструкція у філософії» (*Reconstruction in Philosophy*).²⁰³

Обидва педагоги Дж. Дьюї і Д. Каунтс, були переконані, що перед школою відкрилася найширша можливість щодо впливу на майбутнє американського суспільства. Дьюї зазначав, що особлива турбота в цьому сенсі має бути про роль

²⁰¹ Д'юї Джон. Досвід і освіта: пер. з англ. Марія Василечко. – Львів: Кальварія, 2003. – С. 77.

²⁰² Gutek, G. The Educational Theory George S. Counts. Ohio: Ohio State University Press, 1970. – P. 254.

²⁰³ Dewey John. Reconstruction in Philosophy. Dover Publications; 2004. – P. 176.

школи у формуванні сил та чинників, які за природою свого впливу підривають важливість твердження щодо неповторності родинного життя. Для безстороннього спостерігача є очевидним, що в будь-якій західній країні зростання значення громадської школи щонайменше збігалося у часі з ослабленням давніших родинних зв'язків²⁰⁴.

Послаблення суспільної ролі родини в індустріальному суспільстві неминуче, вважав Дьюї, натомість учитель спроможний відігравати важливу роль у справі допомоги дітям формувати нове суспільство, «вчитель повинен цілеспрямовано домагатися повноважень ... і впевнено змінювати погляди суспільства та поведінку прийдешнього покоління»²⁰⁵. Важливим аспектом світогляду Дж. Дьюї є його твердження про те, що школі необхідно виховувати у дітей добрі звички, адже така робота може відіграти неабияку роль у справі побудови досконалішого суспільства.

У своїх педагогічних поглядах Дж. Дьюї поділяв думку Ф. Бекона про необхідність застосування науково-методичного підходу до всіх дисциплін. Науковий метод Дж. Дьюї, розцінював єдиним засобом, застосування якого дає надію на розкриття істини.

В американській педагогіці Дж. Дьюї розглядають як найавторитетнішого освітнього діяча двадцятого століття. Його погляди – цікава мозаїка з ідей різних мислителів, які він переосмислив та розвинув відповідно до вимог часу. Здатність Дж. Дьюї співвіднести ці ідеї з динамікою сучасних йому суспільних змін піднесла його погляди до таких висот, на які, мабуть, не спромігся більш ніхто з освітніх діячів ХХ століття.²⁰⁶

²⁰⁴ *Hiatt-Michael, Diana. Parent Involvement in American Public Schools: A Historical Perspective 1642–2000.* Режим доступу: <http://www.adi.org/journal/ss01/chapters/Chapter18-Hiatt-Michael.pdf>

²⁰⁵ *Д'юї Джон.* Досвід і освіта: пер. з англ. Марія Василечко. – Львів: Кальварія, 2003. – С. 76.

²⁰⁶ *Campbell, J. Understanding John Dewey.* 1995. Chicago: Open Court Publishing Company. – P. 324.

2.5. Американські освітні реформатори кінця XIX – початку XX ст.

Наприкінці XIX та на початку XX століття у світі відбулися суттєві світоглядні зрушення, до яких спричинилося поширення еволюційної теорії Ч. Дарвіна. Послідовники Ч. Дарвіна – передусім Г. Спенсер – справили вирішальний вплив на розвиток суспільної думки, яка стала «науковим» обґрунтуванням расової нерівності та відсталості багатьох народів світу. Воно не сприяло гуманізації освіти, натомість стало вагомим аргументом для розвитку еugenіки, а також освітніх теорій, які заохочували розвиток лише найкращих, найсильніших, найкмітливіших. Щоправда, не надаючи для таких визначень жодних певних критеріїв. Ці теорії, застосовані у навчальному процесі та використані як теоретичне підґрунтя соціального конструювання, наробили чимало лиха у першій половині XX ст. як теоретичне підґрунтя расової, етнічної чи класової дискримінації, створивши інтелектуальну атмосферу, у якій Перша і Друга світові війни стали неминучими.

Герберт Спенсер (1820–1903) – англійський філософ, один з найвидатніших діячів руху прогресистів, справив великий вплив на розвиток освітньої думки у США. Його ідеї, зокрема, вплинули на формування освітньо-філософських поглядів Дж. Дьюї. Г. Спенсер намагався застосувати ідеї Ч. Дарвіна в освітній роботі. Він вважав, що система освіти повинна допомагати виявляти і підтримувати найбільш «приспосованих до умов» дітей у кожному поколінні. Ці «найбільш пристосовані до умов» мали б перемогти у боротьбі за існування завдяки своєму інтелекту, природним здібностям, а також умінню адаптуватися до умов. Г. Спенсер доводив, що все суспільство повинно адаптуватися до умов Промислової революції, яка саме в цей час відбувалася. На його думку, воно потребувало спеціалізованої освітньої системи, яка мала б надавати знання широкому загалу населення. Знання є важливим, бо воно допомагає розвитку людини як біологічного виду і сприяє його самозбереженню. Щоб ефективність школи була максимальною, твердив він, потрібно знання викладати не абстрактно, а в реальних умовах, і учитель при цьому має спонукати дитину до самостійних відкриттів. Г. Спенсер був пере-

конаний у необхідності системи освіти прикладного типу, діяльність якої спрямовувалась би на виконання науково-практичних, а також утилітарних завдань. Він вважав, що особливий наголос треба робити на тих аспектах освіти, які допомагають забезпечити людині виживання в довколишньому середовищі.²⁰⁷

На думку Г. Спенсера, дитині необхідно вчитися спершу через оперування конкретними об'єктами, аж поки вона не почне розуміти абстрактні поняття. Таке переконання він підкріплював посиланнями на «рекапітуляцію» – поняття, застосовуване в еволюційній теорії, яке означає, що, розвиваючись у материнській утробі, а потім у ранньому дитинстві, маля проходить усі стадії розвитку людини як біологічний вид – аж до сучасного її стану. А коли так, то протягом певного часу інтелектуальні здібності дитини подібні до тих, які були у доісторичної людини. І тому дитина стає здатною ступити у царину абстрактного мислення, лише досягнувши певного віку.²⁰⁸

А для цього конче потрібно створити природну для неї навчальну ситуацію, в якій би вона здобувала знання неначе у грі. Згідно з таким підходом, дитина не повинна приходити до шкільного класу, маючи якісь наперед сформовані уявлення про істину – натомість цю істину вона повинна відшукати для себе сама під час занять у класі.²⁰⁹

Освітня робота, був переконаний Г. Спенсер, має бути спрямована на подальший розвиток людини як біологічного виду. А тому педагогіку необхідно перебудувати на основі теорії еволюції, і запорукою розвитку людини за допомогою освіти є розробка освітнього підходу, за якого в центрі перебувала б дитина: адже вона інстинктивно тягнеться до вивчення саме того, що їй необхідно знати в житті. З огляду на це, за Г. Спенсером, якнайвищим пріоритетом має бути забезпечення впевненого існування людини як біологічного виду, а

²⁰⁷ *Корнетов Г.Б.* Реформаторы образования в истории западной педагогики: учеб. пособие. – Москва: АСОУ, 2007. – С. 90–94.

²⁰⁸ Educational theories, cultures, and learning: a critical perspective / edited by Harry Daniels, Hugh Lauder, and Jill Porter. Routledge, 2009. – P. 57.

²⁰⁹ *Корнетов Г.Б.* Реформаторы образования в истории западной педагогики: учеб. пособие. – Москва: АСОУ, 2007. – С. 90–94.

вчитель, серед іншого, має дбати ще й про фізичну та моральну витривалість дитини.

Водночас Спенсер виступав проти інституту державної школи, тобто школи, фінансованої органами влади. На його переконання, загальноосвітня державна школа – це місце, де педагога змушують навчати дітей за допомогою давно перевірених методів і формувати в них культурні цінності, які вважаються непорушними. У такий спосіб масова школа, фінансована з коштів штату, стає залежною від «влади штату, що сповільнює еволюційне просування вперед». Тож, на думку Спенсера, спрямованість на освіту широких мас перетворила державну школу на розсадник посередності. А тим часом, вважав він, школа повинна зосередитися на виявленні й навчанні тих, хто є найбільш пристосованими до життя і завтра стане лідерами суспільства. З огляду на це, Спенсер виступав проти спеціальної освіти для дітей з обмеженими можливостями, що нині визнано не гуманним і помилковим.

Розмірковуючи про проблеми педагогічної організації розумового, морального і фізичного розвитку дітей, Спенсер робить висновок: «Правильне виховання – це найважче завдання дорослої людини».²¹⁰ Він емоційно пише про те, «що батьки підходять до важкого завдання виховання дітей, не засвоївши жодних принципів – фізичних, моральних і розумових, якими вони повинні керуватися».²¹¹ На думку Спенсера, здатність виховувати своїх дітей є важливою ознакою розумової зрілості як чоловіка, так і жінки. «Від уміння поводитися з дітьми залежить їх життя, їх моральне благополуччя.»²¹²

Вплив Г. Спенсера на розвиток теорії освіти є безперечним. Застосування ним теорії рекапітуляції – цієї складової теорії еволюції – в царині освіти справило величезний вплив на Дж. Дьюї. Отже, погляди Г. Спенсера прислужилися справі творення засад майбутньої освітньої філософської думки і поєднання науки та освітнього процесу для створення ширшої педагогічної парадигми. Водночас Г. Спенсер був одним із послідовників Ч. Дарвіна і його теорію еволюції пристосував до

²¹⁰ Ibid. – С. 91.

²¹¹ Ibid. – С. 93.

²¹² Ibid. – С. 90–94.

школи. Він був переконаний: для того, щоб система шкільної освіти була ефективною, її треба видозмінювати із врахуванням принципу виживання видів, а тому для забезпечення максимальної ефективності процесу навчання, навчальні курси слід укладати із розрахунку на найкмітливішого учня. В освітній галузі твердження Дарвіна та його колег про те, що біла раса здатна «приспосовуватися найкраще», а чорна – «якнайгірше» вилилося у відвертий пріоритет освіти білих²¹³. У 1900-х роках працівники освіти у південних штатах повсякчас користувалися теорією Дарвіна та його колег для виправдання поширеної у цих краях сегрегації у навчанні.

В Америці, яка 4 роки боролася з наслідками практичного застосування ідеї расової вищості, під час Другої світової війни було чимало громадян, що відчували расову зверхність, що передусім стосувалося афроамериканців. Свого часу багато людей думали, що расизм в країні зникне сам по собі після Громадянської війни та проголошення президентом А. Лінкольном Маніфесту про звільнення рабів. Але насправді після Громадянської війни расизм в Америці лише посилювався. Причини цього дослідники вбачають насамперед у тому, що звільнені від рабства афроамериканці почали конкурувати з білими американцями за робочі місця як на Півночі, так і на Півдні країни, а це посилювало відчуття неприязні білих до афроамериканців. Другою причиною стало те, що в Сполучених Штатах саме у другій половині XIX ст. набувала популярності теорія Дарвіна, який був твердо переконаний, що білі – то вища раса і чорношкірі африканські племена, на кшталт готтентотів, врешті-решт зникнуть із Землі як нижча раса. Власне, книжка Дарвіна, яку неправильно називають «Походження видів», насправді мала куди довшу назву, а саме: «Про походження видів шляхом природного добору, або Збереження бажаних рас (у нас це слово політкоректно перекладають як «порід» – словник це дозволяє, бо дає переклад і раса, і порода – згадаймо вираз «расовий – цебто породистий – пес») у боротьбі за життя»²¹⁴.

²¹³ Educational theories, cultures, and learning : a critical perspective / edited by Harry Daniels, Hugh Lauder, and Jill Porter. Routledge, 2009. – P. 54.

²¹⁴ Див. докладніше: https://en.wikipedia.org/wiki/On_the_Origin_of_Species

Расизм Дарвіна справив величезний вплив на освітян Америки – як, практично, й цілого світу. У своїй класичній книжці «Хибне вимірювання людини» (*The Mismeasure of Man, 1981*) С. Дж. Гоулд (1941–2002) з Гарвардського університету вважає поширення расизму в освітній та науковій сферах результатом поширення дарвінізму. Зокрема він зазначає: «Чарльз Дарвін ... писав про майбутні часи, коли відмінності між людиною й людиноподібною мавпою зростуть після вимирання проміжних ланок на зразок шимпанзе чи готтентотів»²¹⁵. Далі Гоулд наводить докази наявності таких переконань у різних джерелах і у різних варіантах. Зокрема, він пише про науковців, які намагалися з'ясувати, завдяки чому саме біла людина розумово переважає афроамериканця. Те, що теорія Дарвіна здобулася на таку популярність після Громадянської війни, мабуть, стало однією з причин, чому таким повільним було зростання добробуту та рівня освіти у середовищі афроамериканців після того, як наприкінці 1860-х та у наступні десятиліття були здійснені необхідні для цього реформи. У цей період більшість науковців та діячів освіти в Америці були переконані, що рабство – це погано, але в силу своїх дарвіністських поглядів вони водночас вважали, що вищі раси просто приречені на успіх, а нижчі – ні. Тому сприймали рабство як негативний побічний наслідок панування вищого над нижчим.

Як зауважує Гоулд, найгарячішими прихильниками поглядів Дарвіна були освічені люди тому: «твердження на користь рабства, колоніалізму, про расові відмінності, класову структуру та суспільні ролі різних статей у цей час поширювалися здебільшого під прапором науки».²¹⁶ З огляду на те, що багато представників природничих та суспільствознавчих наук, а також освітян сповідували дарвінізм, навчальні заклади спричинилися до расизму, мабуть, не менше, аніж будь-який інший з-поміж головних соціальних інститутів.

В історію американської освіти Дж. Лі (1862–1937) та Генрі Кертіс (1870–1954) увійшли як засновники теорії про ігрове навчання. Вони були чільними постатями у сфері освіти напри-

²¹⁵ Gould, Stephen Jay. *The Mismeasure of Man (Revised & Expanded)*, W. W. Norton & Company, 2012. – P. 448.

²¹⁶ Ibid. – P. 132.

кінці 1880-х і на початку 1900-х років,²¹⁷ виступаючи за створення ігрових майданчиків на шкільних подвір'ях цілої країни, забезпечили нове ставлення до гри у середовищі освітян. Лі стверджував: «Річ, яку найпершою потрібно зрозуміти щодо гри – це те, що вона – не забаганка, а необхідність. Вона – не просто те, що подобається дитині; вона – те, що дитина просто повинна мати, аби коли-небудь вирости»²¹⁸. Фактично, рух за ігрове навчання розпочався між 1885–1895 роками у великих містах, як-от: Нью-Йорк, Чикаго, Бостон та Філадельфія. Там будувалися ігрові майданчики, щоби дати змогу дітям у грі позбуватися багатьох негативних впливів міського середовища.

Лі доводив, що гра допомагає підтримувати здоров'я дитини, відвертає її від різних складних ситуацій, крім того, розумна гра має високу освітню та суспільну цінність. Лі та Кертіс довели: з огляду на те, що соціологи одноставно розцінюють гру як корисне заняття, ігрові майданчики при школах потрібно споруджувати не з розрахунку на використання їх протягом навчального року, а для використання протягом усього календарного року.

Доктор Кертіс написав багато статей, присвячених грі та відновленню сил, як для академічних журналів, так і популярних видань. Він також написав п'ять книг: «Гра і відновлення сил у відкритій країні» (*Play and Recreation in the Open Country*), «Освіта через гру» (*Education Through Play*), «Практична поведінка у грі» (*The Practical Conduct of Play*), «Відновлення сил для вчителів» (*Recreation for Teachers*), і «Рух за гру і його значення» (*The Play Movement and Its Significance*).²¹⁹

²¹⁷ Див. докладніше: <http://www.hfrr.ksu.edu/doc2118.ashx>
Butler, George D. Pioneers In Public Recreation. Minneapolis, MN: Burgess Publishing Company, 1965. – P. 27.

²¹⁸ *Frost, Joe L. A History of Children's Play and Play Environments. New York, NY: Routledge, 2010. – P. 103.* Див. також: <http://www.playgroundprofessionals.com/encyclopedia/c/henry-scurtis>

²¹⁹ *Frost, Joe L. A History of Children's Play and Play Environments. New York, NY: Routledge, 2010. – P. 103.* Див. також: <http://www.playgroundprofessionals.com/encyclopedia/c/henry-scurtis>

Ласер Гулік (1865–1918) був визначним лідером у галузі ігрового виховання, створення ігрових майданчиків для відновлення сил на початку 1900-х. Більшість свого часу він приділяв впровадженню в навчання фізкультури і гігієни.

Доктор Гулік вважав за необхідне розширити рух за створення ігрових майданчиків, щоб залучити до здорових розваг якомога більше дітей та дорослих. Його ідеї стали у пригоді організаторам руху бойскаутів Америки у 1910. А вже через рік разом з дружиною Шарлоттою Гулік розробив подібну програму для дівчаток.

Внесок доктора Гуліка у становлення ігрової освіти Америки знайшов вагомий підсумок у його книзі «Філософія Гри» (*A Philosophy of Play*), яка була видана незабаром після його смерті. Книга здобула велику популярність, особливо серед прихильників пропаганди здорового способу життя. На пошану досягнень, через п'ять років після його смерті Американський Альянс санітарної та фізичної освіти започаткував медаль його імені. Нею і нині нагороджують за видатний внесок у оздоровчу та фізкультурну діяльність.²²⁰

Впливовим в освітньому середовищі Америки був В. Кілпатрік (1871–1965). Популярністю він поступався хіба що Дж. Дьюї. Його називали «професором-на-мільйон», бо хтось порахував, що завдяки своїй популярності він забезпечив вступ такої кількості студентів до Колумбійського університету, що їхня сумарна плата за навчання склала понад мільйон доларів. Кілпатрік був учнем Дьюї і одним із першорядних популяризаторів його освітньої філософії. Серед освітньо-філософських поглядів Кілпатріка варто виділити найважливіші.

Передусім, В. Кілпатрік дотримувався переконання, що в демократичному суспільстві так само демократичними мають бути і школи, а педагог у навчальному процесі має дотримуватися демократичних методів навчання. Основне завдання

²²⁰ *Butler, George D. Pioneers in Public Recreation. Minneapolis, MN: Burgess Publishing Company, 1965. – P. 55. Див. також: <http://www.playgroundprofessionals.com/encyclopedia/g/luther-gulick>*

школи, на його думку, підготувати дитину до життя в демократичному суспільстві. А отже, Сполученим Штатам необхідно мати демократичну систему шкільництва. Для успішної роботи шкіл у класі не повинно бути багато учнів, а освітня галузь має добре фінансуватися.²²¹

Крім того, В. Кілпатрік, так само як і Дж. Дьюї, заявляв, що навчальний матеріал, який вивчатиметься у класі, повинен відповідати бажанням дитини, а для цього, запевняв він, слід дозволити дитині самостійно визначати навчальну програму. Це не означає, що вона захоче вивчати тільки легкий матеріал, навпаки, це розвиватиме її креативність і допоможе вчителю відмовитися від примусу у викладанні певного матеріалу чи предмета. Подібно до Дьюї, він постійно наголошував, що учитель повинен бути тим, хто веде дитину через процес експериментування, а не тим, хто проголошує готові істини.²²²

Спостерігаючи зміни у суспільстві, що їх несла індустріалізація, В. Кілпатрік звертав увагу не на те, як навчальні заклади Америки перетворюються на більш спеціалізовані, а інститут родини, суттєво занепадає, а на те, що треба сприяти розширенню суспільного значення школи, надаючи більше коштів на її утримання. А для успішного морального виховання дітей треба заохочувати їх соціальну активність шляхом залучення до «соціально спрямованих дій»²²³.

Отже, хоча прогресивна педагогічна думка працювала у різних напрямках, вона однаково підтримувала державні загальноосвітні школи і приватні, що підтверджує демократичність розвитку американського суспільства.

²²¹ *Reese, W.* Power and the Promise of School Reform: Grass Roots Movements During the Progressive Era, Teachers College Press; 2002. – 308 p.

²²² *Cremin I. A.* The transformation of the school. Progressivism in American education 1876–1957, N. Y, 1961. – 327 p.

²²³ *Beineke, John A.* And there were giants in the land: the life of William Heard Kilpatrick. New York: P. Lang 1998. – 500 p.

2.6. Педагоги – неоконсерватори

Досліджуючи освітні процеси у США, не можна залишити поза увагою неоконсерваторів (1890–1920-ті), які досить критично сприймали освітніх реформаторів. Яскравим представником цього напрямку був професор Нью-Йоркського університету Г. Горн (1874–1946), який критикував освітню філософію Дж. Дьюї, аналізу якої присвятив цілу книгу «Демократична філософія освіти: співрозмовник по «Демократії та освіті» Дьюї» (*The Democratic Philosophy of Education: A Companion to Dewey's Democracy and Education*), звинувативши останнього у надмірній механістичності, релятивізмі, в тому, що його погляди то лише гіпотези, не підтверджені наукою, а його підходи до освіти як явища викликають напруження у стосунках між батьками та вчителями.

У той час, поки Дж. Дьюї викладав свою прагматичну філософію освіти в колумбійському університеті, Горн у тому ж таки місті створював йому істотну ідеалістичну опозицію. Хоча він ніколи не переходив на різку критику основних положень Дьюї, проте як віруюча людина, яка присвятила себе освіті у релігійному дусі, він визначив її як «вічний процес постійного коригування фізичного і розумового розвитку, як вільне і свідоме єднання людини з Богом, як добровільне творення інтелектуального та емоційного середовища існування людини»²²⁴.

Водночас Г. Горн стверджував, що Дж. Дьюї витратив чимало праці на методичку навчання, навчальні плани та методики проведення уроків, але майже зовсім не приділив уваги особистісним якостям, що необхідні учителям для ефективної роботи. «Неспроможність оцінити важливість особистості – це один з кричущих моментів цієї філософії»²²⁵. Горн вважав, що вчитель повинен бути сповненим любові, доброти, бажання приходити на допомогу, бути зразком для дітей. Разом з тим, він наголошував, що ці якості не може замінити навіть володіння найдосконалішими педагогічними прийомами: «Давати освіту означає цілеспрямовано створювати середовище й атмосферу. ... Особис-

²²⁴ *Horne, H. Jesus as a philosopher and other radio talks. New York: The Abingdon Press. 1927. – 285 p.*

²²⁵ *Ibid. – P. 234*

тість – ось те, що найбільше важить для їхнього творення й підтримання»²²⁶. Навчання дитини повинне мати результатом не лише зростання її інтелектуального потенціалу, але воно повинно допомагати їй виховати в собі «почуття духовності».

Як зазначалося, Г. Горн вважав підходи Дьюї надто механістичними: неначебто діти вчитимуться успішно, якщо учитель застосовуватиме певні методи, що ґрунтуються на дитиноцентризмі. Натомість він обстоював думку, що педагог має активно допомагати іншим людям і поза межами школи і що до «такої діяльності належать розсилання запрошень, відвідування хворих, робота для поліпшення соціальних умов у громаді у той чи інший спосіб»²²⁷. Такі дії є важливими як прояви любові й служіння ближнім, а також показують добрий приклад дітям. Не погоджувався Г. Горн і з думкою Дж. Дьюї стосовно вагомості власного досвіду дитини, це, мовляв, підриває авторитет батьків і є волюнтаризмом. Натомість він вважав, що учитель має підтримувати у дитини, сформовані батьками цінності. Він стверджував, що теоретичні постулати Дьюї є «лиш відносними та механічними, а не абсолютними чи телеологічними»²²⁸ і той через свою нелюбов до абсолютних цінностей не спромігся звернути належну увагу на виховання моральних чеснот. Як ревний християнин, Горн був невдоволений освітніми теоріями Дьюї та Спенсера, вважаючи їх «приспособленими під розумну тварину – людську істоту, а не людину як істоту, створену за подобою Божою»²²⁹

У своїх міркуваннях Г. Горн погоджувався із твердженням Платона про те, що ніхто не є цілковитим релятивістом, тобто

²²⁶ *Horne, H.* The democratic philosophy of education: Companion to Dewey's democracy and education. New York: The Macmillan Company. 1932. – 128 p.

²²⁷ *Horne, H.* The essentials of leadership and other papers in moral and religious education. Nashville, TN: Cokesbury Press, 1931. – 285 p.

²²⁸ The democratic philosophy of education: Companion to Dewey's democracy and education. New York: The Macmillan Company. 1932. – P. 67.

²²⁹ *Horne, H.* The essentials of leadership and other papers in moral and religious education. Nashville, TN: Cokesbury Press, 1931. – P. 55.

кожен відчуває, що існують певні речі, які в абсолютному сенсі є правильними або ж неправильними. Міркуючи таким чином він стверджував, що думка Дьюї про те, що абсолютних істин не існує належить до крайнощів, а його відоме твердження про те, що лише треба споглядати світ довкола, і це дасть змогу людям з'ясувати, «як воно повинно бути» – залишає поза увагою те, скільки помилок робило людство на шляхах свого розвитку. Таким чином, зауваження Г. Горна стали основою для критики Дж. Дьюї наступними поколіннями педагогів консервативного спрямування.

Багато зробив для розвитку педагогіки і психології освіти як наукової дисципліни Е. Торндайк (1874–1949) – член Національної Академії наук США, якого вважають і батьком сучасної американської статистики. Те, що Торндайк відіграв вельми важливу роль у розвитку і статистики, і шкільного навчання, і психології освіти, допомогло перетворити цю останню на дисципліну, підкріплену переконливою статистикою. Торндайкові публікації з питань психології освіти виглядають, скоріше, як збірники статистичних даних, аніж праці з освітньої психології, побудовані на теоретичному ґрунті. Торндайк допомагав у заснуванні «Журналу психологія освіти» (*Journal of Educational Psychology*) і його утвердженні як авторитетного академічного видання, присвяченого педагогічним дослідженням. Він був переконаний, що застосування статистичного та наукового аналізу допомагає з'ясувати, які з педагогічних підходів є найкращими. Як неоконсерватор Е. Торндайк був переконаний у тому, що вчитель має помічати, які з його уроків дали змогу дітям максимально мобілізувати свої здібності та краще засвоїти матеріал. Визначальним чинником успішного уроку є те, наскільки він сподобався учням. У своїх дослідженнях Торндайк хотів з'ясувати природу відмінностей між різними людьми, щоб зрозуміти чому певні взаємозв'язки формуються у свідомості однієї дитини, а в іншій – ні. У ході досліджень він дійшов висновку, що є біологічні відмінності, які закладаються ще від народження, але є і вплив середовища, який посилює, або послаблює відмінності між людьми.²³⁰

²³⁰ Saettler, P. *Evolution of American Educational Technology*, Information Age Publishing, Inc. 2004. – P. 570.

Перша праця Е. Торндайка «Розум тварин» (*Animal intelligence*) стала важливим кроком на шляху впровадження об'єктивного методу в дослідження процесу навчання. З метою з'ясувати особливості поведінки тварин експериментатор поміщав їх в особливі експериментальні клітки, де фіксував їх особливі рухи, спрямовані на вихід з клітки. Торндайк уявляв інтелект тварин як засіб пристосування до середовища. Як наслідок він сформулював закон «спроб і помилок». Відповідно до цього закону спроби, які випадково виявилися вдалими, надалі мали закріплюватися, чим створювали видимість доцільної поведінки. Таким чином, процес навчання трактувався вченим як просте встановлення зв'язку між ситуаціями і рухами. Отже, Е. Торндайк по суті розробив основну схему біхевіоризму (хоча сам себе біхевіористом не вважав). Згодом, в працях Ж. Піаже, Т.С. Холу, Э.Ч. Толмена та інших була показана обмеженість закону «спроб і помилок» і його застосовність лише у вузькій сфері штучно побудованих ситуацій. Наступна велика праця Е. Торндайка «Педагогічна психологія» (*Educational psychology*) мала великий вплив на розвиток теорії навчання у США, зокрема на концепцію програмованого навчання. На думку вченого, навчання – це процес пристосування індивіда до середовища, тобто він пояснював його, виходячи з суто біологічних позицій. При чому головним для нього був «закон ефекту» – залежність зміцнення реакції від подальшого задоволення або незадоволення. Інший закон, названий Торндайком «законом вправи», полягав у тому, що для закріплення зв'язку між стимулом і реакцією було потрібно повторювати цей зв'язок, щоб він не зник. Вивчаючи проблему формального навчання, вчений експериментально довів, що з одного навчального матеріалу на інший, що вивчається заново, можуть бути перенесені лише загальні принципи або ідентичні елементи. Торндайку належить ряд праць з психології навчання арифметики, алгебри, мови, читання. З метою кількісного вимірювання рівнів психічного розвитку дитини ним була розроблена власна система тестів.

На думку Е. Торндайка, за допомогою розробленої ним системи стандартних тестів можна здійснювати кількісне вимірювання інтелектуального розвитку дитини. Він вважав, що статистичний аналіз можна застосовувати для дослідження ши-

рокого спектру освітніх питань, як-то: зв'язок між кількістю учнів та ефективністю функціонування шкільного класу, вік учнів у класі, а також типи контрольних робіт, які використовує вчитель. До всього, Торндайк розробив анкети, за допомогою яких, як він вважав, можна допомогти людині в обранні професії, створив словник найбільш уживаних слів, сформулював принципи варіативної та порівняльної класифікації, що ними педагоги послуговуються й дотепер.²³¹

2.7. Американська освіта в часи Великої депресії

Загальнонаціональні кризи, війни, революції, економічний занепад спричиняють значний вплив на освіту. Велика депресія, Друга світова війна, а також холодна війна породили чимало проблем для освітньої галузі Сполучених Штатів. У часи Великої депресії переважна більшість шкіл зазнали передусім суттєвого скорочення фінансування. Друга світова війна змусила країну та її систему шкільництва зіткнутися з проблемою міжрасових стосунків, що і нині існує у Сполучених Штатах. Збройне протистояння Німеччині та Японії стало грізним нагадуванням про те, до чого можуть призвести расизм та політика, що ґрунтується на почутті власної зверхності. Важливим чинником, що змусив Сполучені Штати переглянути пріоритети в галузі освіти, стала холодна війна та запуск Радянським Союзом першого у світі штучного супутника землі.

Занепад економіки в часи Великої депресії негативно позначився на американській системі освіти. У 1933 р. рівень безробіття у США сягнув 25 %, а валовий внутрішній продукт скоротився майже удвічі. Однак, незважаючи на це, академічна успішність учнів у ці часи фактично зросла. Чим можна пояснити такий ефект? Історія лихоліть свідчить, що в такі часи люди згуртовуються, починають краще працювати, а отже, і вчитися, загалом цінувати освіту. Так сталося і в Сполучених

²³¹ *Saettler, L. Paul. Evolution of American Educational Technology, Information Age Publishing, Inc. 2004. – P.570.*

Штатах. За свідченням науковців, зросла кількість прочитаних книг. У кризові часи декотрі студенти прочитували більш як одну книжку за день, а читання двох-трьох книжок на тиждень узагалі не вважалося за щось особливе.²³²

Громадяни США у більшості своїй дотримувалися думки, що освіта – це шлях до виходу з економічної скрути. Велика депресія реально сприяла підвищенню якості освіти. Багато людей – а особливо іммігранти – зрозуміли, що «шлях до полегшення життя пролягає не через чиїсь добродійні пожертви, не через революцію, а, в кінцевому підсумку, через освіту»²³³. Загальні настрої були такі, що людина сприймала систему освіти як інструмент, здатний принести економічний порятунок. У часи рецесії кількість абітурієнтів у вищих навчальних закладах зросла на 20 %, а кількість зарахованих до державних коледжів у цей час зросла приблизно на 20–40 % у порівнянні із попереднім періодом економічного зростання.²³⁴

У часи Великої депресії саме в освіті громадяни вбачали засіб особистого економічного порятунку. Нині у Сполучених Штатах громадянин може заробляти дуже непогані гроші, працюючи, скажімо, водієм вантажівки чи сміттярем, не маючи освіти, здобутої у коледжі. А ще 50 або 100 років тому явище, коли людина без диплома заробляла більше ніж той, хто має диплом, було вкрай рідкісним. Велика депресія переконала американців у престижності освіти. Залишившись без роботи, багато фахівців різних професій ішли працювати вчителями. Цьому сприяло і те, що учительська зарплатня в часи Великої депресії лишалася доволі стабільною. Як засвідчують тогочасні статистичні джерела, в часи депресії школи скорочували капі-

²³² Цит. за: *Jeynes William*. American educational history: school, society and the common good/ Sage Publications, Inc. 2007. – P. 244.

²³³ *Lawrence Cremin*. The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876–1957, Vintage, 1964. – P. 59

²³⁴ *Steven Brint, Jerome Karabel*. The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900–1985, Oxford University Press. – P. 336.

тальні витрати та витрати на підручники, зменшували кількість вечірніх класів і класів для дорослих, але не вчительську зарплату. Приміром, у 1932 р. зарплата вчителів та директорів шкіл у багатьох східних штатах країни складала 98 % зарплати, нарахованої 1929 р. Аби зберегти рівень оплати вчительської праці, школи у штаті Нью-Йорк (передусім ті, що формують місто Нью-Йорк та його околиці) скоротили капітальні витрати аж до 54,4 % порівняно з відповідними обсягами в докризові часи, а от зарплатню штатним працівникам шкіл – менш, як на 1 %.

Для порівняння, загалом по країні у 1933 р. особисті доходи громадян суттєво знизилися й склали всього лише 45 % порівняно із відповідними сумами 1929 р. Тому зарплата учителя на фоні такого різкого загального падіння виглядала дуже привабливо.²³⁵

У ситуації, коли вчительська зарплата лишалася практично стабільною на тлі різкого падіння зарплат представників інших професій, фах учителя виглядав особливо привабливим. Свідчення фінансової привабливості вчительської професії в ті часи знаходимо у Т. Брукса: «У 1934 р. зарплатня учителів міста Нью-Йорка становила 3.931 долар, вигідно відрізняючись навіть від зарплатні лікаря (3.382 долари) – і це у час, коли кваліфікований робітник-будівельник заробляв 942 долари за рік».²³⁶ Доволі стабільна зарплатня учителя змусила прийти в освітню галузь багатьох, хто за інших обставин і подумати б не міг, що піде працювати учителем. Так, дивним чином, скрутна економічна ситуація допомогла освіті.

Скорочення у сфері фінансування шкіл були закономірним відображенням того жахливого економічного становища, в якому опинилися США. Найсильніше вплив Великої депресії країна відчула у 1933–1934 роках. 1933 р. національний дохід країни спустився до позначки 40, 2 млрд доларів, тоді як у 1929 р. він становив 87,8 млрд. За цей же час загальний обсяг витрат на школи зменшився з 2,3 млрд до 1,7 млрд. Але, не-

²³⁵ Ibid. – P. 246.

²³⁶ *Jeynes William*. American educational history: school, society and the common good/ Sage Publications, Inc. 2007. – P. 247.

зважаючи на фінансові негаразди, школи виконували своє завдання, американська система освіти повноцінно функціонувала, а якість освіти поліпшувалася. В цей час в галузі освіти успішно працювали Дж. Дьюї, В. Кілпатрік, Г. Горн, Е. Торндайк та інші педагоги.

Важким випробуванням для американського суспільства стала Друга світова війна. Що стосується освіти, то вона стимулювала до боротьби з расизмом, зокрема і в цілому суспільстві.

Революційна Війна за незалежність, а також Громадянська та Перша світова війни визначили шляхи розвитку американської освітньої системи. Друга світова війна показала, які неймовірні жорстокості можуть чинити люди на ґрунті расизму, до яких політичних крайнощів він може призвести, як наприклад в Європі, що власне і призвело до жахливих і затяжних воєн. Усвідомлення цього спонукало США зосередити зусилля для забезпечення національної єдності, асиміляції і, в кінцевому підсумку, вказало курс на американізацію.

Розділ 3. ОСВІТА У США ПІСЛЯ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

3.1. Розвиток місцевих коледжів як основа регіональної освіти

Перший державний місцевий коледж, з якого почалося масове поширення освіти в усіх штатах, було засновано у 1901 р. в місті Джоуліет у штаті Іллінойс. У деяких штатах на той час уже існували нечисленні місцеві приватні коледжі. Як правило, це були коледжі для жінок, які закінчили курс середньої школи, і навчання у них тривало два роки. У 1892 р. ректор університету Чикаго В. Гарпер розділив чотирирічний навчальний курс на два окремих курси, кожний тривалістю два роки. На 1896 рік набір дисциплін першого дворічного курсу одержав назву «коледж неповного курсу» (junior college), де вивчали переважно гуманітарні дисципліни, мови, літературу, педагогіку для молодших класів, а набір дисциплін другого – «коледж повного курсу» (senior college), де вивчали іноземні мови, поглиблений курс літератури, методику викладання навчальних предметів, природничі науки. 1900 р. Гарпер переконав дорадчу раду і керівництво університету Чикаго присвоювати звання молодшого спеціаліста (associate degree) тим випускникам, які прослухали лише курс коледжу неповного курсу.²³⁷

Як зазначають сучасні дослідники П. Дженкс та Д. Різмен²³⁸, «метою цього поділу було забезпечити дворічну або й тривалішу безкоштовну освіту для випускників шкіл певного регіону перед тим, як вони підуть працювати або навчатися до коледжу». У перші роки свого існування місцевий коледж як інститут часто «розвивався в умовах невиразного розуміння того, яким має бути його призначення». У цей період вони пропонували досить багато різних курсів та навчальних

²³⁷ Rudolph, Frederick, Thelin, John. *The American College and University: A History*, University of Georgia Press, 1990. – P. 563.

²³⁸ Jencks, Christopher, Riesman David. *The Academic Revolution*, Transaction Publishers. 2001. – P. 481.

планів, «розроблених для задоволення реального чи уявного попиту на місцях».²³⁹

Упродовж перших 25 років до місцевих коледжів великого напливу абітурієнтів не спостерігалось. Так, на початок 1927–1928 навчального року загалом по країні в місцевих коледжах навчалось тільки 44.855 осіб.

Однак з початком Великої депресії безперечним лідером у створенні неповних коледжів стала Каліфорнія. 1930 р. тут було створено 35 неповних коледжів, де навчалось 13.392 студенти, що становило майже третину всіх учнів таких неповних коледжів.²⁴⁰

У часи Великої депресії місцеві коледжі (як фінансовані владою штатів, так і приватні) пережили період стрімкого розвитку й кількісного зростання. В цей час кількість місцевих коледжів у Сполучених Штатах зросла з 227 у 1929–1930 навчальному році до 456 у 1939–1940 навчальному році. Із цих 456 неповних коледжів 217 були державними, а 239 – приватними. Кількість неповних коледжів, фінансованих владою штату, найстрімкіше зростала, як зазначалось, у Каліфорнії і на Північному Сході країни, а приватних релігійної спрямованості – на Середньому Заході.²⁴¹

Після Другої світової війни у США з'явилося чітке розуміння того, що необхідно вжити невідкладних заходів для приборкання расизму та запобігання проявам зверхності на расовій основі для того, щоб у суспільстві сформувавши передумови для свідомого пошанування відмінностей між людьми та одночасного формування руху за громадянські права, за виховання патріотизму.

У цей час, на початку 1947 р. президент Г. Трумен (1884–1972) створив комісію, яка мала вивчити питання поліпшення функціонування неповних коледжів. Результатом уважного вивчення став висновок, що неповні коледжі є не лише знаряддям підвищення рівня освіченості, але і засобом зміцнення місцевих

²³⁹ Ibid. – P. 461.

²⁴⁰ *Beach, J.M. and Grubb, W. Norton. Gateway to Opportunity: A History of the Community College in the United States (2011), Stylus Publishing. – P. 224*

²⁴¹ *Cohen, Arthur M., Brawer, Florence B. The American Community College. Jossey-Bass; 6 edition. 2013, – P. 592.*

громад. Отже, комісія рекомендувала змінити назву «неповний коледж» (*junior college*) на «громадський коледж» (*community college*). 1947 р. у своєму звіті комісія відзначала: «Неспроможність забезпечити яку-небудь основу для єдності за умов суттєвої неоднорідності у сфері вищої освіти є підставою для глибокого занепокоєння. Суспільство, членам якого бракує спільного досвіду і спільної мови, є суспільством без фундаментальної культури, воно готове розсипатися на сукупність індивідів, отож принципово важливими є спільність моральних цінностей, ідей та підходів як об'єднавчої сили»²⁴². Через десятиліття кількість таких коледжів виразно зросла: 1960 р. в них навчалось 451.000, в 1970 р. – 1 млн 630 тисяч студентів, а в 2003 – вже понад 10 млн, сьогодні – понад 13 млн студентів.

Дослідники вважають, що у багатьох відношеннях холодна війна, що тривала від 1946 року й до 1990, позначилася на психології американців навіть більше, аніж Друга світова війна. Великою мірою це було спричинено тим, що суперники в тій війні – країни Осі (Італія, Німеччина, Японія) – звісно ж, мали певні плани у стосовно майбутнього Сполучених Штатів, вони мріяли про перемогу над ними і економічне підпорядкування, однак не змогли навіть наблизитися до виконання цього. Крім того, США боялися Радянського Союзу як ядерної держави. Ось чому американці почали інтенсивно розвивати нові технології, які мали стати найкращими у світі і убезпечити країну від ворожих зазіхань. Водночас перевірки у шкільній освіті виявили, що протягом повоєнних десятиліть в американських школах відсоток учнів-старшокласників, які поглиблено вивчали б математику, точні науки та іноземні мови, постійно скорочувався. Було з'ясовано, що надзвичайно скоротився відсоток учнів, які вивчали іноземні мови (найвищим був у 1910-х роках). Подальший аналіз показав причину цього скорочення – виявилось, що середні школи постійно знижували вимоги до старшокласників щодо знання практично кожного з найваж-

²⁴² Higher Education for American Democracy. Volume 1. Establishing the Goals. A report of President's Commission on Higher Education. – P. 48–49. Режим доступу:

<http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.31158001076040;view=1up;seq=64>

лівіших предметів, якими були іноземні мови, математика та інші точні науки.²⁴³

Усвідомлення незадовільного стану в освіті змусило об'єднатися консерваторів і лібералів задля підтримки законодавства, що підвищило б освітні стандарти та рівень фінансування освіти. Законодавчі норми, що стали наслідком цього, переважно увійшли до «Закону про освіту в контексті національної оборони» (*The National Defense Education Act of 1958*).²⁴⁴ Згідно із законом уряд виділяв 1 млрд. доларів на чотири роки. Основних положень у законі було три: 1) 280 млн доларів будуть пайовими коштами, що їх спеціальні федеральні фонди виділять на фінансування шкільних потреб у разі, якщо й на місцях віднайдуть певні суми для придбання навчального приладдя, лабораторного обладнання для вивчення точних і природничих дисциплін; 2) заснувати 550 стипендій для аспірантів, що вивчатимуть дисципліни, які мають стосунок до національної оборони; 3) сформувати позичковий фонд обсягом 295 млн доларів для заохочення учнів, які виявляють бажання здобути навички викладача іноземної мови, або ж викладача точних чи природничих дисциплін.²⁴⁵

Запуск радянського супутника породив оперативну і, мабуть, найбільш гостру реакцію у галузі освіти за весь період існування США. Він розширив умови для утвердження підвищених вимог до знань учнів початкових та середніх шкіл та виділення значніших коштів на освіту, а федеральну владу назавжди змусив змінити ставлення до шкільної справи.

З огляду на це розпочалося фінансування освіти за рахунок федеральних коштів. Настали часи, коли почався розквіт

²⁴³ *John L. Rudolph. Scientists in the Classroom: The Cold War Reconstruction of American Science Education, 2002, Palgrave Macmillan. – P. 288.*

²⁴⁴ *Urban, Wayne J. More Than Science and Sputnik: The National Defense Education Act of 1958, University of Alabama Press; 2010. – 247 p.*

²⁴⁵ *The National Defense Education Act of 1958. https://www.scribd.com/fullscreen/57012400?access_key=key-1wucqom7-usjgfh17qera&allow_share=true&escape=false&view_mode=scroll*

Національної фундації науки, зріс рівень шкільної освіти, зросла й успішність учнів. Президент Д. Ейзенхауер (1890–1969) вжив заходів, аби забезпечити федеральне фінансування освіти.

Показовою також була реакція на запуск радянського супутника недержавних фондів. Так, у звіті Фонду братів Рокфеллерів «У пошуках досконалості: освіта і майбутнє Америки» (The Pursuit for Excellence: Education and the future of America, 1959), зокрема зазначалося, що у прагненні в усьому дотримуватися справедливості США не повинні приносити у жертву якість навчання. Водночас більшість добродійних фондаций, які раніше зосереджувалися на сфері вищої освіти, почали допомагати і розвивати шкільну справу.²⁴⁶

Зокрема у звіті окремо відзначено: «Жодна освітня система не може бути кращою ніж учителі, що у ній працюють. Тому ми маємо складну проблему, як підтримати учителів на всіх рівнях і одночасно поліпшити їх якість. ... Але головною проблемою всіх учительських проблем залишається фінансова. Мабуть, більше ніж у якійсь іншій професії робота вчителя вимагає відданих громадян, для яких оплата не є головним мотивом. Але доти, доки ми не будемо платити учителям хоча б стільки, скільки ми платимо в середньому державним службовцям, ми не можемо сподіватися, що ця професія буде привабливою для достатньої кількості талановитих людей. Зарплати повинні бути збільшені негайно і суттєво».²⁴⁷

У 1959 р. колишній ректор Гарвардського університету Д. Конент видав книгу «Американська середня школа в наші дні» (*American high school today*). У ній автор переконливо доводив, що середня школа має запропонувати учневі якомога ширший спектр навчальних курсів і задовольняти потреби усіх учнів тієї міської чи сільської громади, в межах якої вона роз-

²⁴⁶ The Pursuit for Excellence: Education and the future of America. Режим доступу: [http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.\\$b64399;view=1up;seq=13](http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.$b64399;view=1up;seq=13)

²⁴⁷ The Pursuit for Excellence: Education and the future of America. Р. 23, 26. Режим доступу: [http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.\\$b64399;view=1up;seq=13](http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.$b64399;view=1up;seq=13)

ташована. Такі функції здатні виконувати лише великі школи, а тому він виступав за ліквідацію тих середніх шкіл, які, на його думку, були надто малими за кількістю учнів.²⁴⁸ У такий спосіб Конент допоміг утвердитися думці, що бажанішим є мати школи більші за кількістю учнів. Однак сучасні дослідження вказують на те, що кращими для підвищення успішного засвоєння знань можуть бути школи з меншою кількістю учнів. Нині, на думку більшості опитаних учителів, успішною є менша школа, як і менший клас. Проте свого часу рекомендації Конента відіграли важливу роль у тому, що упродовж 1950–1970-х і навіть 1980-х років було споруджено багато величезних шкільних будівель.

Разом з тим Дж. Конент виступав проти поділу на класи за ознакою рівня успішності учнів, хоча підтримав поділ на групи за рівнем здібностей, що набуло поширення саме в 1950-ті роки. У такий спосіб намагалися забезпечити найталановитішим дітям Америки належний рівень навчання.

На середину 1960-х років вплив холодної війни на зміст навчальних планів дещо знизився, однак посилювався у справі фізкультурного виховання жінок. Американці почали більше перейматися питанням рівності можливостей в освіті, аніж якістю освіти. Проблема фізичного виховання жінок поєднала як аспект рівності, так і аспект якості освіти. В результаті було ухвалено «Освітні поправки 1972 р.» (*Educational Amendments 1972*) або «Статтю IX». Так коротко почали називати закон, що відкривав жінкам-спортсменкам такі самі можливості щодо фінансування і доступу до спортивної інфраструктури, як і чоловікам.

Але недостатньо було ухвалити відповідні закони – потрібно було забезпечити зміни у способі мислення і чоловіків, і жінок. Цьому мала прислужитися діяльність американських навчальних закладів, а також зміна поглядів американського суспільства на фізичний потенціал жінки.

²⁴⁸ *Biddle, Justin*. «Putting Pragmatism to Work in the Cold War: Science, Technology, and Politics in the Writings of James B. Conant». *Studies in History and Philosophy of Science* 42 (4): (December 2011) – P. 552–561.

Стимулом до посилення уваги до фізичного виховання жінок стали події, що кинули виклик стереотипним уявленням американців про біологію людини. Такими подіями стали Олімпійські ігри та інші міжнародні змагання. Так, на змаганнях 1969 та 1970 років перше місце зайняла спортсменка з Тайваню на той момент студентка Каліфорнійського університету Чі Чен. На наступних Олімпійських іграх 1972 та 1976 років «гарненькі» і «жіночні», як писали газети, гімнастки – білоруска Ольга Корбут та румунка Надя Команечі зачарували всіх своєю грацією і вправністю. Незабаром жіночий спорт вийшов на перший план суспільної уваги. Навчальні заклади робили все, щоб йти в ногу з часом, прикметою якого був раптово зрослий інтерес до жіночого спорту. Саме 1972 р. ухвалили вже згадувану Статтю IX – Закон про освітні поправки. Освітняни відчували, що в навчальних закладах настає нова доба – доба сприяння жіночому спорту.²⁴⁹

²⁴⁹ Pope, S.W. *The New American Sport History: Recent Approaches and Perspectives*. 1996. University of Illinois Press. – P. 423.

3.2. Переосмислення філософії освіти у повоєнній Америці. Виникнення нових напрямів педагогічної думки

Після Другої світової війни США перетворилися на справжню світову потугу військову, економічну, політичну та культурну. І не в останню чергу це домінування було підготовлене щоденною працею американських учителів, викладачів вишів, науковців, які непомітно, без пишних декларацій і уваги преси та громадськості творили найдорожчий скарб Америки – її людський капітал. У цьому контексті на належну шану заслуговують видатні американські педагоги повоєнного часу, ті хто розвивав передову американську, а отже, і світову педагогічну думку. До того ж, американська освіта завжди була відкритою для новацій, які сприяли б її удосконаленню.

Величезний вплив на освітню думку в Америці справив А. Нілл (1883–1973), який був одним з найпоследовніших прихильників теорії вільного виховання. У 1920-х він заснував Міжнародну школу, у діяльності якої зміг втілити свої принципи навчання і виховання. 1923 р. школа була перенесена до Англії і названа Саммерхіл (Summerhill). Дж. Палмер писав: «Там Нілл почав системно втілювати свої революційні ідеї свободи учня й повної відсутності влади учителя»²⁵⁰. 1960-го року Нілл написав книгу, під назвою «Саммерхілл», де обстоював дитиноцентричні підходи, які застосовував у себе у школі²⁵¹. Оскільки ідеї Нілла були співзвучні ідеям багатьох американських педагогів, то не дивно, що він здобув у США таку велику популярність.

Від перших днів своєї роботи А. Нілл обстоював створення у школі атмосфери рівності учителя і учнів; обстоював ідею важливості почуттєвої сфери дітей, а не інтелекту. Як і Дж. Дьюї він вважав: «Я переконаний, що нав'язувати будь-що силою влади є неправильним. Дитина не повинна нічого робити доти, доки не дійде думки – своєї власної думки – це

²⁵⁰ *Bailey, Richard.* A. S. Neill, Bloomsbury Academic; Reprint edition. 2014. – P. 216

²⁵¹ *Neill, A.S.* Summerhill School: A New View of Childhood. St. Martin's Griffin; 1995. – P. 304.

потрібно зробити».²⁵² А. Нілл робив наголос на свободі, бо вірив у вроджену доброту дитини. Він відкидав «і моральну, і релігійну освіту». За Ніллом, «дитина ніколи не повинна бути примушуваною до навчання», а «відвідування уроків є добровільним, якого б віку не була дитина»²⁵³.

Як бачимо, освітня філософія А. Нілла щодо навчання і виховання ґрунтувалася на внутрішній самодисципліні дитини, її особистій свободі. Він був переконаний, що діти краще навчаються без примусу, а позбавлення їх свободи може призвести до психологічних проблем навіть у дорослому віці. Як прихильник свободи дитини у своїй школі А. Нілл запровадив принципи демократії, що, зокрема, виявилось у проведенні регулярних зборів, на яких визначалися правила функціонування школи.

Книга «Саммерхіл» тільки у США розійшлася накладом 2 млн примірників. Критики закидали Ніллу брак досвіду роботи у традиційній школі, називаючи його школу скоріше експериментальною, адже в ній навчалися лише 78 учнів. Проте будучи директором школи, А. Нілл водночас викладав алгебру, геометрію, металообробку, менше уваги приділяючи гуманітарній освіті. Погляди А. Нілла на освіту справили великий вплив на розвиток шкільництва у США. До того ж 1960-ті були роками, коли у центрі уваги постала людина.²⁵⁴

Молодшим сучасником А. Нілла був Дж. Ґудлед (1920–2014). 1959 р. він видав книгу, що мала назву «Початкова школа без оцінок» (*The Non-Graded Elementary School*), завдяки якій у 1960-ті впевнено очолив освітню думку ліберального спрямування. Є підстави вважати, що саме ця праця Дж. Ґудледа стала головним чинником, що спонукав до освітніх змін у 1960-х роках.²⁵⁵

²⁵² Neill, A.S. *Summerhill School: A New View of Childhood*. St. Martin's Griffin; 1995. – P. 111.

²⁵³ Bresler, Liora, Cooper, David, Palmer, Joy. *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present Day*. 2001, Routledge. – P. 320.

²⁵⁴ Hemmings, Ray. *Children's Freedom: A. S. Neill and the Evolution of the Summerhill Idea*. 1973. New York: Schocken Books. – P. 218.

²⁵⁵ Goodlad, John I. *The Nongraded Elementary School*. Teachers College Press, 1987. – P. 296.

Маючи досвід викладання у сільській школі, Дж. Гудлед приділяв особливу увагу методиці викладання, а також критеріям оцінювання знань учнів. На його думку, в навчальному процесі для оцінювання застосовувалося надто багато градацій. Деякі школи та університети, приміром, перестали вживати такі градації оцінки, як «з плюсом» чи «з мінусом». А інші заклади дружно відмовилися від виставляння оцінок у вигляді літер алфавіту й натомість стали вживати вирази на кшталт «відмінно», «задовільно», «незадовільно». Освіту Гудлед вважав основним правом людини в демократичному суспільстві, був ініціатором проведення реформ освітньої системи. Його праці, що здобулася на широку популярність у США, відзначені преміями ряду провідних американських університетів.

У розвиток американської освіти вагомим є внесок Дж. Брунера (1915–1998) психолога і педагога, що займався дослідженнями психології дітей різного віку. Його вважають одним із найяскравіших лідерів так званої когнітивної революції.²⁵⁶ Він робив акцент на людському сприйнятті та пізнанні, а в колі його наукових інтересів перебували передусім сподівання дитини й пояснення того, як вона відчуває світ довкола себе. 1959 р. Національна академія наук США та Національна фундація науки запросили Дж. Брунера до головування під час зустрічі освітян, що під їхньою егідою відбулася у Вудз-Хол на мисі Код у штаті Массачусетс й мала справді засадничий характер.

Ця конференція відбулася як певна відповідь на запуск у СРСР серії супутників, з метою визначити проблеми науки та освіти, які гальмували США у освітньому змаганні з СРСР. Американські освітні діячі боялися, що Радянський Союз суттєво перевершив США в освітньому процесі, зробивши наголос на природничі науки, математику і іноземні мови. Конференція ознаменувала початок нової тенденції в галузі планування освіти: вона поклала початок об'єднанню зусиль видатних людей в різних галузях знань задля поліпшення освіти у школах та ВНЗ.²⁵⁷

²⁵⁶ *Брунер, Дж.* Психологія познання. За пределами непосредственной информации. – М., 1977. – С. 413.

²⁵⁷ *Gardner, H.* «Jerome S. Bruner» in J. A. Palmer (ed.) *Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the present*, London: Routledge. 2001. – P. 287–293.

Скориставшись досвідом, набутим під час цього зібрання, Брунер у 1960 р. написав працю «Процес освіти» (*The Process of Education*), у якій розглянув чимало важливих тем, присвячених розумовому розвитку дітей. У своїх дослідженнях обстоював думку, що кожна дитина може оволодіти будь-яким навчальним предметом у разі застосування адекватних методів навчання.²⁵⁸

Брунер звернув свій погляд і на дітей, що вивчають мови, а пізніше – на питання культурної психології. Він доводив, що на процес навчання в жодному разі не слід дивитись як на певний набір механістичних шаблонів. Дитина обробляє інформацію, вважає вчений, на основі того, ким вона є як людська істота. Про це, вважає Брунер, не можна забувати, коли йдеться про навчання не лише дітей, але і дорослих.²⁵⁹

На початок 1960-х погляди Ж. Піаже (1896–1980) здобулися на підтримку величезної кількості американських освітніх психологів та освітян – працівників громадських шкіл. Піаже пропонував до використання когнітивну теорію розвитку дитини: ця теорія була помічною, практичною й легко могла бути використана американським учителем. Він, зокрема, вважав, що дитина у своєму розвитку проходить ряд когнітивних стадій, кожна з яких починається з настанням певного віку й триває протягом певного відрізка часу. Аби допомогти учителеві у визначенні того, коли в дитини закінчується одна стадія й настає інша, Піаже розробив спеціальні тести, будучи переконаним, що вони зможуть допомогти вчителю, оскільки легкі до виконання.

Унаслідок діяльності Ж. Піаже увага до когнітивного процесу і до тестів надзвичайно зросла. Результатом його роботи став і новий підхід педагогів, згідно з яким дитині треба викладати матеріал так, аби це було «розвитково співмірним» із певною дитиною – тобто виклад має відповідати рівню її розвитку. Окрім того, завдяки Піаже вчителі переконалися у необхідності тестування. Отож від початку 1960-х масштаби використання тестування як методу – і тестів за Піаже, і стандартизованих –

²⁵⁸ Дічек Н.П. Брунер Джером-Сеймур / Енциклопедія освіти / Гол.ред. В.Г. Кремень. Акад. пед. наук. Укр.; – К.: Юрінком, 2008 – С. 68.

²⁵⁹ Bruner, J. *Child's Talk: Learning to Use Language*, New York: Norton.1983. – 257 p.

стрімко зростали. Теоретичні напрацювання Піаже привернули більше уваги до питань когнітивізму у навчальних закладах Америки.²⁶⁰

Як вважають сучасні американські вчені-педагоги, освітяни певною мірою переросли ідеї Піаже. У 70-ті роки вони відкрили для себе праці російського психолога Л. Виготського (1896–1934), який перевіряв на практиці теорію стадій, розроблену Піаже, і прийшов до висновку, що ці стадії визначено надто механістично.²⁶¹ Окрім того, Піаже розробляв свою теорію на основі спостережень за власними дітьми, що на думку Л. Виготського, знижує достовірність зроблених ним узагальнень, однак саме його погляди сприяли вивченню пізнавальних здібностей дитини. Дослідження Л. Виготського в галузі розвитку вищих психічних функцій – свідомості, мислення і мови, навчання, розвитку і виховання дитини – стали надбанням і американської педагогічної думки. Особливого поширення вони набули у 70-ті роки ХХ ст. Однак нині у контексті розвитку сучасної науки багато хто з дослідників висловлюють певні критичні думки з приводу наукових теорій Л. Виготського.²⁶²

Лоренц Кольберг (1927–1987) перш за все відомий своєю «теорією стадій морального розвитку» також намагався внести збалансованість у когнітивні підходи Ж. Піаже. Так само, як і Ж. Піаже, Кольберг досліджував проблеми виховання моральності у дітей. У своїх експериментах він досліджував оцінювання дітьми моралі, проблеми вибору, аналізував систему їх міркувань. У результаті своїх досліджень Л. Кольберг виділив три рівні розвитку моральних суджень з двох стадій кожен. Він

²⁶⁰ *Пиаже Жан: теория, эксперименты, дискуссии: учеб. пособие для студентов психол. специальностей и направлений / Под ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. – М.: Гардарики, 2001. – 622 с.*

²⁶¹ *Veer, R. van der; Valsiner, J. Understanding Vygotsky. A quest for synthesis. Basil Blackwell. 1991. – P. 267–271.*

²⁶² *Yasnitsky. Anton. Revisionist Revolution in Vygotskian Science: Toward Cultural-Historical Gestalt Psychology. Journal of Russian and East European Psychology, vol. 50, no. 4, July–August 2012. – P. 3–15.*

був переконаний, що моральний розвиток дитини залежить від рівня освіти і моральності товариства, у якому вона обертається.

Відчутний вплив на Кольберґа справила педагогічна психологія, але конкурентом для Ж. Піаже він не був частково через те, що в 1960-ті головними пріоритетами у школі були вже, як правило, власний досвід учня та розвиток його пізнавальних здібностей. До 1920-х років у центрі уваги в шкільному вихованні перебували моральний та інтелектуальний розвиток, але від 1920-х і до 1960-х відбулося поступове зміщення акцентів і на час, коли з'явилася теорія виховання моральності Л. Кольберґа, виховання моральності вже перестало бути таким пріоритетом як раніше. Проте в будь-якому разі теорія Кольберґа допомогла врівноважити, невиправдано великий у свій час наголос на когнітивному розвитку.²⁶³

Нині теорія стадій розроблена Л. Кольберґом часто зазнає критики, як і теорія Ж. Піаже. Адже його думка про те, що виховання моральних чеснот повинне відбуватися у формі чітко заданого набору стадій, є так само механістичною. Крім того, деякі педагогічні психологи стверджують, що розроблені Кольберґом тести не надто відзначаються статистичною надійністю і можуть містити певну упередженість. Разом із тим, практично всі високо оцінюють Кольберґа за його твердження, що виховання моральності є важливою складовою розвитку дитини.²⁶⁴

Важливий внесок у розвиток освітньої думки ліберального спрямування зробив Іван Ілліч (1926–2002) визначний освітній діяч США. Причому треба відзначити, що у своїх поглядах він є настільки радикальним, що переважна більшість колег із ним не погоджується. Найвідоміша праця Ілліча «Дешколізація суспільства» (*Deschooling Society* 1972). Її назва відображує сутність поглядів автора, який вважає, що американське суспільство має позбутися шкіл у тому вигляді, в якому вони існують. Ця праця стала класичним твором, і багато викладачів використовують його як обов'язковий посібник для проведення занять. Хоча у

²⁶³ *Munsey, Brenda. Moral Development, Moral Education, and Kohlberg. Religious Education Press. 1980. – P. 492.*

²⁶⁴ *Reimer, Joseph, Pritchard, Paolitto Diana, Hersh, Richard H. Promoting Moral Growth: From Piaget to Kohlberg. Waveland Pr Inc. 1990. – P. 285.*

своїх поглядах на освіту І. Ілліч досить радикальний, його працю широко використовують тому, що твердження Ілліча змушують замислитися, чому суспільство не ставить школу на перше місце. Він вважає, що освітяни підтримують нинішній варіант шкільництва тому, що мають чотири неправильних уявлення щодо освіти, а саме: домінантна поведінка учителя у класі несе користь і школі, і суспільству; дітям та підліткам потрібно, аби школа готувала їх до життя в суспільстві; дітям що прагнуть змінити світ, потрібно відкласти реалізацію своїх намірів аж до закінчення школи; школа потребує структурування.

Так, зокрема він пише: «Універсальна освіта через шкільну освіту нині не є можливою. Це не було б неможливим, якби можна було спробувати діяти за допомогою альтернативних інститутів, побудованих у стилі сучасних шкіл. Ані нове ставлення вчителів до своїх учнів, ані поширення освітньо новітніх засобів передачі інформації або сучасного програмного забезпечення у класі, ні, нарешті, спроби розширити відповідальність педагога, аж поки вона повністю не охопить життя учнів не створить універсальної освіти. Нині пошук нових освітніх *воронки* має бути повернуто навпаки, у зворотному напрямі: треба творити освітній простір, який створить нові можливості для кожного, щоб перетворити кожен момент свого життя у суцільне навчання, обмін і турботу. Ми сподіваємося зробити свій внесок у розвиток понять, необхідних тим, хто буде проводити такі дослідження, зорієнтовані на освіту, а також для тих, хто шукає інші альтернативи».²⁶⁵

Ілліч піддає сучасну йому школу досить гострій критиці. На його думку, в суспільстві існує багато проблем, але освітня система у нинішньому її вигляді зовсім не підходить для їхнього вирішення. Він стверджує: «Невдачі школи сприймаються більшістю людей як доказ того, що освіта – це дуже витратна, дуже складна, завжди таємнича й нерідко майже неможлива справа, а люди – представники усіх суспільних класів надто вже покладаються на школи як знаряддя для полегшення наслідків бідності та впливу несприятливого суспільного становища»²⁶⁶. Крім того, він вважав, що навіть за наявності шкіл однакової якості,

²⁶⁵ *Illich, Ivan*. Deschooling Society. Open Forum S., 2000. – P. 150.

²⁶⁶ *Ibid.* – P. 126.

бідна дитина рідко коли наздожене багату. Ілліч ставив під сумнів ефективність багатьох засад сучасного шкільництва (включно й ефективність підготовки дипломованих учителів) і стверджував: навчальні курси з підготовки вчителів є настільки витратними, що йдуть більше на користь бізнесменам, аніж студентам педагогічного профілю.

Через те, що школа так глибоко вмонтована в американське суспільство як його інститут, люди покладаються саме на неї, а не на самих себе, як на знаряддя свого «порятунку». Ілліч висловлює думку, що інструмент освіти люди здебільшого вбачають у школі, «замість самим ставати інструментами освіти». І доводить, залежність від школи як освітньої інституції перетворилася на таку глибоку й комплексну, що «підвела під сумнів здатність людини до самостійних звершень»²⁶⁷.

У своїй книзі Ілліч наводить чимало доказів на користь того, що процес засвоєння знань відбувається переважно поза межами школи й пропонує це заохочувати. Він цілковито підтримує дитиноцентричний підхід в освіті і вважає, що замість того, аби вчитель навчав учнів, треба віддати всі ресурси учневі для того, щоб він розпоряджався ними так, як вважає за потрібне. В цьому контексті Ілліч зазначає: «Ми можемо покладатися на засвоєння знань на основі самомотивованості, а не наймати вчителів, аби вони улещували учня чи примушували його»²⁶⁸.

Погляди Ілліча здобулися на увагу освітянського загалу США ще й тому, що змушували ще раз замислитися, чому в суспільстві існує школа. На популярність книги також вплинуло те, що вона вийшла якраз наприкінці епохи хіпі – часу, коли критичних нападів зазнавала переважна більшість суспільних інститутів.

Протягом другої половини ХХ ст. чимало американських педагогів опікувалися питаннями продуктивності дослідницької та педагогічної роботи. Зокрема цими проблемами займалися Лі Кронбах, Дональд Кемпбелл та Бенджамін Блум. Кронбах та Кемпбелл були переконані, що наукові дослідження у царині освіти відіграють роль рушія еволюції. Що ж стосується Блума, то він займався питаннями ефективності педагогіки в контексті вдосконалення процесу засвоєння знань.

²⁶⁷ Ibid. – Р. 134.

²⁶⁸ Ibid. – Р. 135.

Найвпливовішим статистиком сучасної доби у США можна вважати Л. Кронбаха (1916–2001). Перший його вагомий доробок у цій галузі з'явився одразу ж по Другій світовій війні, але в 1960-ті, з розвитком техніки та перетворенням соціологічних досліджень на всекомплексніші й складніші, значущість його роботи стала ще більш помітною.²⁶⁹

Дослідження Кронбаха можна згрупувати за трьома основними напрямками: теорія вимірювань, оцінка програм та викладання. Це ширше охоплює такі сфери, як характер процесу викладання та навчання, вимірювання змінних, що описують взаємодію учителя та учня, оцінку освітніх програм та формування педагогічної психології як нової соціальної науки. Його внесок у питаннях вимірювання у педагогіці має велике значення для всіх педагогів та психологів. Зокрема, ним запропоновано удосконалення в технології моделювання психометричних тестів, а також нові підходи, які виходять за рамки лише математичного розуміння інтерпретації психологічних тестів.

Психологи скористалися дослідженнями Л. Кронбаха, щоб краще пояснити значення навчання. Л. Кронбах зумів удосконалити точність педагогічних досліджень, зокрема для того, щоб відповісти на питання, яким чином різні учні справляються з навчальними вимогами в рамках різних навчальних середовищ. Він розробив спеціальну поняттєву рамку для вироблення системи оцінки, реалізації та аналізу педагогічного процесу. Вважав, що мета оцінки, забезпечити конструктивний зворотний зв'язок не між учителем і учнем, а між учнем і учителем.

Також Л. Кронбах вважав, що дослідження є цінними лише тоді, коли вони мають на меті поліпшення соціальної реальності. Це дало йому змогу викласти свої принципи як дорожню карту для дослідників і практиків педагогічної психології у сфері поширення обізнаності про проблеми та перспективи проведення оцінки програм.²⁷⁰

²⁶⁹ Cronbach, L. J., with K. Shapiro. 1982. *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass. Див також: http://www.psychology.ru/whoswho/Lee_Cronbach.stm

²⁷⁰ *Proceedings of the American Philosophical Society* vol. 147, no. 4, December 2003. Режим доступу:

<https://amphilsoc.org/sites/default/files/proceedings/470407.pdf>

Водночас Л. Кронбах був одним із серйозних мислителів у галузі еволюційної філософії та методології соціальних наук і одним з найбільш цитованих авторів у галузі соціальних наук. Він був президентом Американської психологічної асоціації та членом проекту «Кібернетика», оскільки завжди підтримував розробку еволюційно-кібернетичної філософії.

Дональд Кемпбелл (1916–1996) допоміг додати раніше відсутні елементи, потрібні для подальшого розвитку статистики як дисципліни, котра застосовується в соціології. Праця Кемпбелла «Експериментальна та квазіекспериментальна схема для досліджень» (*Experimental and Quasi-Experimental Design for Research*), написана спільно із Дж. Ц. Стенлі, побачила світ у 1966 році²⁷¹. Розійшлася вона накладом у понад 300 000 примірників – для видання такого типу це дуже неординарний результат. Окрім того, Кемпбелл, як і Кронбах, допоміг забезпечити розвиток у царині соціологічних досліджень, які надзвичайно широко використовувалися у освітній практиці та теорії, особливо в 1960-ті, 1970-ті роки. Важливо також підкреслити, внесок Кемпбелла до експериментальної методології. Він був засновником «еволюційної епістемології» (його власний термін), у якій намагався узагальнено застосувати філософію К. Поппера до всіх біологічних, психологічних і соціальних наук.

У своїх працях Д. Кемпбелл узагальнив ієрархічну організацію свого аналізу феномена «низхідної причинності» (ще один його термін), коли система набуває вищого рівня. обмежується його частинами. І застосував цей же принцип у еволюційній філософії розвитку соціальних систем, стверджуючи, що саме за допомогою культурної еволюції необхідно пояснювати розвиток людського суспільства. Видима напруга між культурною і біологічною еволюцією дала йому змогу пояснити

²⁷¹ «Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research» with Julian C. Stanley. 1966. Режим доступу: http://moodle.technion.ac.il/pluginfile.php/367640/mod_resource/content/1/Donald_T._%20Donald_T._Campbell%29_Campbell,_Julian_Stanley-Experimental_and_Quasi-Experimental_Designs_for_Research-Wadsworth_Publishing%281963%29%20%281%29.pdf

організацію архаїчних суспільств і появу у них релігійних систем. Він використовував ці ідеї, щоб захищати принципи розвитку еволюційної етики, які могли б спрямовувати дії людей, оминаючи довільні метафізичні принципи. Ці ідеї він також застосовував до багатьох проблем сучасного суспільства, щоб допомагати розвитку альтернативних видів соціальної організації, і не потрапляти в пастку проектування утопій, які працюють тільки на папері.

І сьогодні вражає глибина і ґрунтовність мислення Д. Кемпбела, увага до деталей та широта міждисциплінарних зацікавлень – від психології до антропології, соціології, освіти, біології, філософії та до теорії систем.²⁷²

Бенджамін Блум (1913–1999) менше цікавився прогресивними віяннями в освіті, а більше зосереджувався на освіті як науці. Він був співавтором праці «Таксономія освітніх завдань» (*Taxonomy on Educational Objectives*), що вийшла в 1956 р. В 1960-х роках Блум розвивав свої погляди далі, підходячи до освіти як до наукової дисципліни, й розробив власну теорію «вивчення, щоб опанувати» навчальний матеріал. У цьому своєму вченні Блум доводить, що майже всі діти – 90 % або й 95 %, здатні опанувати базові знання, якщо для цього їм дати достатню кількість часу. Він стверджує: ота діаграма у вигляді кривої, котра часто стає графічним вираженням результатів стандартизованих тестів, є не так свідченням різниці у рівні кмітливості, як результатом того, що для засвоєння одного й того ж матеріалу різним дітям потрібен різний час.

Таксономія Блума – це важливий зразок класифікації педагогічних цілей: класифікація завдань, які педагоги пропонують учням, і відповідно – також і цілей навчання. Вона ділить освітні цілі на три сфери: когнітивну, афективну і психомоторну. Ці сфери можна приблизно описати словами «знаю»,

²⁷² *Brewer, Marilyn.* Donald T. Campbell Social Psychologist and Scholar (1916–1996). Режим доступу:

<http://www.psychologicalscience.org/index.php/publications/observer/1996/july-august-96/donald-t-campbell-social-psychologist-and-scholar-1916-1996.html>

«відчуваю» і «створю». Усередині кожної окремої сфери для переходу на більш високий рівень необхідний досвід попередніх рівнів, що розрізняються в даній сфері. Мета таксономії Блума мотивувати педагогів фокусуватися на всіх трьох сферах, пропонуючи, таким чином, найбільш повну форму навчання. Таксономія Блума вважається базовою в американській системі освіти.²⁷³

3.3. Відмова від молитви у школі

Історично склалося так, що молитва та Біблія були невід'ємними складовими американської школи всіх типів і всіх рівнів. Ще перші поселенці навчали дітей читати Біблію, розглядаючи її як основний закон. Дійсно, у той період формування соціально-економічних засад американського суспільства, на тлі суперечливих подій Громадянської війни саме вчителі були носіями моралі і законслухняності. Однак у 70-ті роки ХХ століття у середовищі атеїстично налаштованих громадян, що належали до прибічників соціалістичного політичного табору, виникла думка про необхідність відмовитися від виголошення молитов у школі і читання Біблії. І от у 1963 р. Верховний Суд своїм рішенням припинив цю практику у громадських школах.

У справі «Інгл проти Віталя» (1962) йшлося про виголошення молитви у школах, що її рекомендувала Опікунська рада штату Нью-Йорк: молитва була одним із елементів програми виховання моральності, розробленої громадською радою цього штату. Молитва мала назву «Заява про моральність та духовність навчання у школі» й звучала так: «Боже Всемогутній, цим ми підтверджуємо відданість Тобі і просимо благословення Твого для нас, наших батьків, наших учителів і нашої країни».

²⁷³ Husin, Torsten, Bloom, Benjamin S. in: Joy A. Palmer (ed), *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present Day*, London – New York: Routledge, 2001. – P. 286–290.

Розглядаючи цю справу, Верховний Суд (який до речі, свої засідання розпочинав ритуалом виголошення молитви) ухвалив: жодного учня до молитви у школі не примушували, адже дитина не зобов'язана брати участь у молитві, якщо не бажає цього.²⁷⁴

Реакція американського суспільства та його лідерів на таке рішення була переважно негативною. Ось що, наприклад, сказав з цього приводу президент Д. Ейзенхауер: «Я завжди думав, що наша країна в основному – релігійна. Звичайно, я розумію, що Декларація незалежності ухвалена ще перед Конституцією, але від цього нікуди не зникає той факт, що Декларація була для нас свідченням народження нашої країни. В ній окремо вказується, що ми, люди, маємо певні права як те, чим наділив нас наш Творець – а це вже релігійне поняття»²⁷⁵.

Опитування, проведене службою Геллапа в 1963 р., засвідчило що три американці з чотирьох ставилися до цього рішення Верховного Суду негативно. І навіть ті газети, що їх часто критикували за політичну лівизну, приблизно удвічі частіше писали про ці рішення негативно, аніж позитивно.

Проте судовими рішеннями припинялася практика виголошення молитви в громадській школі, практика влаштування перерв у заняттях із релігійних причин у межах школи й на шкільному дворі, а також влаштування молебнів з ініціативи школи. Врешті-решт судові рішення виявилися такими, що звужували можливості побожних людей щодо вираження ними релігійних почуттів у шкільному класі, але разом із тим не забороняли певних видів діяльності в державній школі, включно й релігійної. По-перше, не підпала під заборону практика занять на релігійні теми в позаурочний час у шкільних стінах. По-друге, було визнано прийнятним, коли релігійний компонент був частиною якоїсь церемонії патріотичної чи громадянської

²⁷⁴ 50 Years Without Official School Prayer. Free access: <http://www.christianpost.com/news/50-years-without-official-school-prayer-76945/>

²⁷⁵ *Walker, Samuel*. Presidents and Civil Liberties from Wilson to Obama: A Story of Poor Custodians. Cambridge University Press; Reprint edition (February 28, 2014). – P. 570.

спрямованості. По-третє, у школі було дозволено викладати курс релігієзнавства, але за умови його об'єктивності.²⁷⁶

На відміну від прихильників молитви у школі, котрі вважають, що рішення Верховного Суду порушує Першу поправку до Конституції США про свободу вираження релігійних почуттів, противники добровільної молитви заперечують проти такої практики з переконаності, що добровільній молитві не повинно бути місця в закладі, який, на їхню думку, є секуляризованим, тобто в громадській школі. Такі люди переконані, що місцем для виголошення молитов мають бути релігійні заклади чи стіни власного дому.

Проте дискусії стосовно виголошення молитви у школі тривали і у наступні роки. Судові рішення і події, що відбувалися після їх ухвалення прокоментував 12 липня 1995 р. тодішній президент Б. Клінтон, який виступив з промовою на тему дотримання принципу свободи віросповідання у школах. Зокрема президент сказав: «Ніщо у Першій поправці не перетворює нашу школу на зону, вільну від релігії й не вимагає, аби всі прояви релігійних почуттів були залишені за порогом школи»²⁷⁷.

Нині очевидно, що більшість американців виступають проти того, аби у класі виголошувалася молитва під керівництвом учителя. Водночас, приблизно 75 % американців, як це засвідчують опитування служб Геллапа і Гарріса кажуть «так» добровільній молитві у школах. Більшість американців вважають, що для дітей, якої б віри вони не були чи яких переконань не дотримувалися, потрібно відвести спеціальний «час мовчання», протягом якого можна було б помолитися чи просто зібратися з думками.

Відмова від виголошення молитви та читання Біблії в громадській школі суттєво вплинула на викладання курсу з виховання моральності. До 1962 р. курс морального виховання вибудовувався довкола Біблії. Але від часу, коли читання Біблії заборонили, школа перестала наголошувати на таких моральних засадах, як «підставити другу щоку», «не жадай чужого» чи «поважай матір та батька своїх» з побоювання, що багато хто

²⁷⁶ *Jeynes, William. American educational history: school, society and the common good/ Sage Publications, Inc. 2007. – P. 338.*

²⁷⁷ *Ibd. – P. 338.*

розцінить це як викладання релігійного вчення та нав'язливе моралізаторство.

На думку багатьох дослідників, усунення школи від роботи з виховання моральності дітей за допомогою молитви спричинило занепад релігійності та моральності в країні. Наскільки цей занепад спричинений лише заборонаю на виголошення молитви та читання Біблії у школі, а також наскільки цей моральний занепад визначено характером рішень Верховного Суду з цього питання – сказати важко. Найімовірніше, причини декілька. Проте можна сказати напевно, що відмова від практики читання Біблії та виголошення молитви суттєво вплинула на вчителя, який нині не часто наважується говорити з учнями на теми моральності. З цього приводу дослідники зазначають, що від 1962 р. творці підручників та посібників для шкіл суттєво скоротили кількість вправ з виховання засад моральності, моральних уроків, хоча раніше ці вправи були наскрізним елементом багатьох американських навчальних книг.²⁷⁸

Статистична інформація дає можливість побачити, що від 1963 р. спостерігається різке зростання кількості проявів аморальної поведінки серед американських підлітків. Про те, наскільки цей раптовий та несподіваний сплеск є наслідком загального занепаду моралі в Америці, а наскільки – результатом того, що в школі тепер не торкаються багатьох моральних проблем, можна сперечатись. Теоретично можна навіть припустити, що сплеск аморальності в поведінці стався цілком випадково. Однак ось деякі цікаві статистичні дані, що порівнюють стан справ на кінець 1990-х із 1962 роком:

- кількість молодих людей віком від 13 до 18 років, заарештованих за вбивство, зросла приблизно у п'ятеро;
- кількість убивств, скоєних дівчатами, теж зросла у п'ятеро;
- кількість нападів за обтяжуючих обставин, скоєних дівчатами віком від 13 до 15 років, зросла у п'ятеро;
- кількість хлопців віком 13–14 років, заарештованих за згвалтування, зросла утричі;

²⁷⁸ Nord Warren A. and Haynes Charles C. *The Relationship of Religion to Moral Education in the Public Schools*, 1998. : http://www.gwu.edu/~ccps/documents/1998_RelationshipofReligion.pdf

– кількість випадків вагітності серед незаміжніх дівчат-підлітків зросла у сім разів;

– половина сексуально активних хлопців-підлітків одержали перший сексуальний досвід у віці 11–13 років.

– понад 80 % дівчат, що завагітніли в підлітковому віці, живуть на кошти соціальної допомоги. Приблизно 50 % загальної кількості тих, хто нині постійно живе за кошти соціальної допомоги, почали такий спосіб життя як неодружені підлітки.²⁷⁹

Встановити, яка конкретно причина мала своїм наслідком той чи інший аспект згаданих вище поведінкових змін, складно, але навряд чи підлягає сумніву той факт, що тенденції, про які йшлося, є елементами ширшої проблеми морально-релігійного плану. Як вважають дослідники, припинення практики виголошення молитви та морального виховання з опертям на Біблію – одна з вагомих складових виникнення цієї проблеми. Разом із тим, як уже зазначалося, існували й інші ознаки, що вказували на загальний занепад моралі в країні. Приміром, на початку та в середині 1960-х відбулося лавиноподібне зростання масштабів нелегального вживання наркотиків, а також – і це особливо варто мати на увазі – саме в 1963 р. раптом почав також раптово й стрімко збільшуватися відсоток розлучень.²⁸⁰

Вплив морального виховання на ювенільну поведінку визнають багато найпередовіших систем освіти на планеті. Азійські держави, наприклад, спостерегли, що коли програми виховання моральності скорочуються чи згортаються, то в середовищі неповнолітніх швидко починають зростати злочинність та насильство. Тому програми морального виховання в цих країнах або запроваджуються знов, або суттєво підсилюються. Не викликає сумніву, що моральне виховання залишатиметься гарячою темою в освітніх колах не лише Сполучених Штатів Америки, і суперечки з приводу присутності релігії в школах ще триватимуть багато років.

²⁷⁹ *Jeynes, William. American educational history: school, society and the common good/ Sage Publications, Inc. 2007. – P. 339.*

²⁸⁰ *100 Years of Marriage And Divorce Statistics United States, 1867–1967. http://www.cdc.gov/nchs/data/series/sr_21/sr21_024.pdf*

3.4. Статеве виховання

Важливим аспектом освітньо-виховного процесу є статеве виховання. Багато змін родинного чи освітнього характеру є наслідком культурних змін 1960-х років. До того більшість американців були, приміром, переконані, що статева грамотність – то не тема, на яку варто особливо звертати увагу. Проте студенти вищих навчальних закладів порушували питання про необхідність обговорення цієї тематики й вільнішого ставлення до сексу.

Для допомоги у справі викладання курсу статевого виховання та здоров'я в громадських школах було створено Раду Сполучених Штатів з питань інформації про статеві стосунки та статеве виховання (*Sex Information and Education Council of the United States, SIECUS*). Погляди Ради на статеве виховання в середині 1960-х викликали певні суперечки. Рада виступала за підтримку сексуальних стосунків лише в межах стабільного союзу. Консервативні кола хотіли б домогтися тлумачення поняття стабільного союзу як шлюбу. Рада обстоювала формулювання, що секс винятково між подружжям – то ідеальний варіант.²⁸¹

На рубежі 1960-х і 1970-х вільніші сексуальні стосунки, що їх підтримували між собою студенти вишів, вплинули на зміну поглядів широкого загалу. 1966 р. світ побачила книжка «Сексуальні реакції людини» (*Human Sexual Response*). А невдовзі, в 1972-му, вийшла друком іще одна – «Радість сексу» (*The Joy of Sex*). На кінець 1960-х і початок 1970-х Рада Сполучених Штатів з питань інформації про статеві стосунки та статеве виховання висловлювалася на захист сексуальних стосунків уже в ширшому спектрі партнерських зв'язків між людьми. В результаті від кінця 1960-х і в 1970-ті зросла кількість підліткових ва-

²⁸¹ Kirby, D., Lepore, G., & Ryan, J. Sexual risk and protective factors: Factors affecting teen sexual behavior, pregnancy, childbearing and sexually transmitted disease: Which are important? Which can you change? Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy. 2005. https://thenationalcampaign.org/sites/default/files/resource-primary-download/EA2007_full_0.pdf

гітностей. Консерватори звинуватили у цій тенденції саме Раду за її позицію в питанні сексуальних зв'язків.²⁸²

З огляду на поширення вірусу СНІДу наприкінці 1980-х і в 1990-ті статеве виховання як предмет знов посіло одне з провідних місць у шкільній програмі. Учнів наполегливо навчали, що слід вступати лише в безпечні статеві стосунки. Шкільним керівникам та вчителям, що намагалися пристосуватися до нових реалій, доводилося вкрай важко – адже це були перші роки епідемії СНІДу. Вчені та лікарі ще не уявляли, як поширюється вірус цієї хвороби, не могли сказати, наскільки стрімко поширюється вірус СНІДу й наскільки широким буде спектр його мутацій. Тому їхні поради були не чіткими. Серед іншого факт, що зараження вірусом СНІДу може бути смертельним, дав нове дихання рухові за сексуальне утримання; його прихильники твердили, що це найкращий спосіб зупинити поширення СНІДу і врятувати людські життя. Небезпеки, що загрожували здоров'ю дітей, змушували школи шукати ефективні форми статевого виховання. Дискусії з цього приводу тривають і досі.²⁸³

3.5. Тестування як засіб контролю рівня знань учнів і студентів. Рейтингове оцінювання

У різний час громадську освіту в Америці підтримували різні прошарки суспільства, соціальні групи та політичні партії. Від 1830-х і приблизно до 1920-х років прихильниками громадської освіти були консерватори. Власне, сам процес відкриття громадських шкіл було започатковано завдяки діячам консерва-

²⁸² *Huber Valerie*. A Historical Analysis of Public School Sex Education in America Since 1900. Режим доступу: http://digitalcommons.cedarville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=education_theses

²⁸³ *Kirby Douglas*, «Emerging Answers 2007: Research Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy and Sexually Transmitted Diseases» https://www.guttmacher.org/media/evidencecheck/2007/11/07Advisory_Emerging_Answers_2007.pdf

тивного спрямування, передусім Г. Манну. Але коли беззастережну підтримку інституту громадської школи висловив Дж. Дьюї, справа розширення їх мережі дістала неабияку підтримку саме лібералів, завдяки чому, як вважають дослідники, розпочалася золота ера популярності громадських шкіл, яка тривала від початку 1920-х років і до початку 1960-х. Протягом цього періоду освіту підтримували і консерватори, і ліберали. Але на початку 60-х років цій загальній підтримці настав кінець. Тоді з'явилися ознаки того, що в школах країни відбувається спад академічної успішності та стрімке зниження кількості балів під час тестування. У період від 1963-го і до 1980 року найбільш виразно це падіння показувало тестування SAT – «Тест шкільних навичок» (*Scholastic Aptitude Test*), а також «Тест шкільної успішності» (*Scholastic Achievement Test*).

Тестування за SAT (*Scholastic Assessment Test*) і ACT (*American College Testing Assessment*) проходять усі школярі в Америці. Без результатів цих стандартних тестів практично неможливо вступити до коледжу чи університету США. Якоюсь мірою ці тести схожі на «Зовнішнє незалежне оцінювання», яке нещодавно ввели в Україні, тільки за структурою вони відрізняються, та і вся система функціонує вже набагато триваліший час.

Деякі коледжі в США не вимагають сертифікатів цих тестів від іноземних студентів, але якщо ВНЗ престижний, з високим конкурсом, то результати тестування потрібні будуть тим, хто вступає до навчального закладу незалежно від громадянства.

Зазвичай вищі навчальні заклади США приймають результати як SAT, так і ACT, оскільки ці тести виконують однакову функцію – перевірити готовність абітурієнта до навчання у вищій школі. Втім, ці два тести істотно різняться за змістом і структурою, а зрозумівши цю різницю, можна обрати той тест, який краще відповідає здібностям майбутнього студента.

Тест SAT є більш традиційним і поширеним у ВНЗ і коледжах США. Перші його версії були розроблені ще на початку XX ст., і відтоді він постійно удосконалюється.

Сучасний тест буває 2 видів: SAT I (*Reasoning Test*) і SAT II (*Subject Test*):

• SAT I – це тест на логічне мислення, знання мови, аналітичні й математичні здібності, і є загальним тестом на здатність міркувати.

• SAT II – це предметний тест, варіантів якого існує близько 20. За його допомогою перевіряються знання з конкретних предметів, наприклад, літератури, історії США, математики, біології, світової історії, хімії, фізики і декількох іноземних мов, включаючи корейську та іврит.

Найчастіше ВНЗ США вимагають результати тільки загального тесту, але деякі престижні університети, наприклад Гарвард або Принстон, вимагають результати ще трьох предметних тестів SAT II.

Загальний тест SAT складається з 3-х частин: математичної, вербальної і написання есе на задану тему. Перше завдання – це написання есе, на що відводиться 25 хвилин.

Завдання з математики включають елементи алгебри, арифметики і геометрії і бувають трьох видів: розв'язання рівнянь, відповіді на питання і завдання. Перші два види – це завдання з варіантами відповідей, а розв'язання – без варіантів; під час тестування дозволяється користуватися калькуляторами. Вербальна частина включає також три види завдань: проведення аналогій (логічне мислення), граматики (знання мови) і читання текстів.

У усіх завданнях пропонуються варіанти відповідей; у вербальній частині треба відповісти на питання до текстів. На кожну з цих секцій дається по 1 годині 10 хвилин.

Предметні тести SAT II відрізняються простішою структурою, оскільки спрямовані на перевірку знань з конкретного предмета. Цей варіант тесту найбільш схожий на тести зовнішнього оцінювання, що застосовується в Україні: ставиться питання, пропонуються варіанти відповідей, і треба вибрати один правильний.

Формат тестів з деяких предметів, наприклад іноземних мов, математики або біології, може дещо відрізнятись; про його особливості можна детальніше дізнатися з офіційного сайту. Залежно від обраного ВНЗ в США, треба проходити, на додаток до SAT або ACT, до трьох тестів SAT II.

Абітурієнт зазвичай сам обирає, які предмети він складатиме, залежно від своїх інтересів, але іноді американський ВНЗ залежно від спеціалізації може зажадати результати з конкретних предметів. На виконання предметних тестів дається 1 година.

Тест АСТ – це альтернатива тесту SAT I (Reasoning Test). Він з'явився як конкурентна система тестування в 1959 р. Нині цей тест приймають усі ВНЗ США нарівні з SAT. Він триває менше часу, хоча завдань, які охоплюють ширше коло предметів в нім трохи більше. Зазвичай цей тест вважається легшим, ніж SAT.

Стандартний варіант тесту складається з 4-х частин: англійська мова, математика, читання і наукове міркування; кілька років тому до тесту додали ще й написання есе (за вибором). Але, знову-таки, деякі ВНЗ США вимагають саме розширений варіант АСТ, тож можна говорити про два види тесту: АСТ і АСТ Plus Writing.

На відповіді з англійської мови дається 45 хвилин. За цей час треба прочитати 5 невеликих текстів і відповісти на питання з варіантами вибору, по 15 питань на кожен текст. Питання орієнтовані на виправлення помилок в текстах.

Частина тестів з математики потребує для відповіді 60 хвилин і включає 60 питань з елементарної алгебри і тригонометрії, геометрії і арифметики. Дозволяється також як і в попередньому користуватися калькуляторами, але тільки певних видів таких, що не мають комп'ютеризованих функцій.

Частина, присвячена читанню, триває 40 хвилин; за цей час треба прочитати 4 уривки з різних книг або журналів (проза, соціальні науки, мистецтво і природничі науки) і відповісти на питання, що стосуються кожного з уривків.

На частину тесту з наукового міркування належить витратити до 35 хвилин, упродовж яких треба прочитати 7 уривків і відповісти на 5–7 питань до кожного з них. Питання спрямовані на знаходження логічних зв'язків, критичний підхід до різних точок зору, прогнозування результатів, розуміння основних концепцій і теорій, представлених в текстах.

Додаткова частина – написання есе триває 30 хвилин. Пропонується уривок, що описує певну соціальну проблему, і треба

написати своє есе як власну пропозицію розв'язання цієї проблеми у довільній формі.

Майбутній абітурієнт обирає тест відповідно до вимог навчального закладу, до якого він має намір вступити, а також має з'ясувати, які результати і коли потрібно надавати. Один коледж може зажадати тільки SAT або ACT, інший – SAT або ACT with Writing, плюс SAT Subject Tests з двох або трьох предметів, а третій може взагалі не вимагати результатів цих тестів. Деякі американські ВНЗ можуть зарахувати результати тесту ACT як заміну SAT I + SAT II, що допомагає абітурієнтам заощадити багато часу і коштів.

Якщо на додаток до загальних тестів ВНЗ вимагає SAT Subject Tests, і той, хто проходить тестування, хоче обрати математику, біологію або фізику, то сенсу складати ACT немає, адже йому все одно доведеться проходити окремі тести SAT з цих предметів. Для тих, хто сильніший в гуманітарних науках, радять обирати AST, оскільки він вважається більш гуманітарним ніж SAT.

Процедура тестування в усіх країнах однакова, і скрізь вона потребує попередньої реєстрації, а часом і додаткової оплати.

Сучасні дослідники вважають, що в той час, коли відбувалося становлення системи тестування, не так багато тем викликало такі запеклі суперечки, як ті, які точилися навколо реформування системи громадської освіти у США в період між 1963 і 1980 роками.²⁸⁴ Ще й нині деякі педагоги і дослідники сперечаються – був це час тривалого спаду успішності у навчанні як школярів, так і студентів, чи період, коли справді була створена сприятлива атмосфера для продуктивного навчання.²⁸⁵ Значна частина аргументації в дискусії довкола питання про погіршення ситуації в освіті будується не лише на факті зниження бала загалом, але й на тому, що зниження його зафіксовано під час тестування із використанням тестів SAT, тобто тестування,

²⁸⁴ *Sacks, Peter*. Standardized Minds: The High Price of America's Testing Culture and What We Can Do to Change It. Da Capo Press. 2001. – P. 352.

²⁸⁵ *Goldstein, Dana*. The Teacher Wars: A History of America's Most Embattled Profession, 2015. Anchor, 2015. – P. 384.

яке проходять вступники до коледжів та університетів. Від 1963-го й до 1980-го року тестовий бал тих, кого оцінювали за допомогою SAT, ставав усе нижчим і нижчим – і так тривало протягом сімнадцяти років. Тест SAT – найстаріший і найавторитетніший, стандартизований для оцінювання рівня знань. Зниження середнього тестового бала у вступників до вишів неабияк стурбувало багатьох освітян. Хоча, як вважали учителі, у загальнонаціональному масштабі тест має певні недоліки. Учні, які проходять SAT – це, ті, що мають бажання вступити до вищого навчального закладу. А тому загальну масу учнів до них прирівнювати не можна.²⁸⁶

Існують і інші стандартизовані тести, які дають змогу виявляти рівень знань шляхом більш репрезентативної вибірки. Більшість таких тестів певною мірою придатні для використання, вони дають змогу скласти уявлення про те, чи справді від 1963-го й по 1980-й рік в американських школах відбулося зниження академічної успішності учнів. Передусім таким є тест «Загальнонаціональний аналіз прогресу в навчанні» (National Assessment of Educational Progress, NAEP).²⁸⁷ Тестування за цією методикою розпочалося лише 1969 р., а до 1973 р. до нього не входило тестування знань з математики за вибіркою, що була б репрезентативною в загальнонаціональному масштабі. Тому точні дані про кількість балів при тестуванні математичних знань (а не оцінкові) вперше були одержані під час вступної кампанії 1978 р. Отож, на відміну від тесту SAT, NAEP можна використовувати, аналізуючи рівень знань учнів лише з другої половини зазначеного періоду, упродовж якого спостерігалось зниження кількості балів, що їх здобували учасники тестувань за методикою SAT.²⁸⁸

²⁸⁶ *Owen, David. None of the Above: The Truth Behind the SATs (Revised ed.). Rowman & Littlefield. 1999. – P. 352.*

²⁸⁷ *Hyde, Janet Shibley; Marcia C. Linn (27 October 2006). «Gender similarities in mathematics and science» <http://portal.scienceintheclassroom.org/sites/default/files/post-files/science-2006-hyde-599-600.pdf>*

²⁸⁸ *Zwick, Rebecca. Fair Game? The Use of Standardized Admissions Tests in Higher Education. Routledge. 2002. – P. 240.*

Додатково для з'ясування реальної картини експерти могли скористатися тестами інших типів, призначених для оцінювання академічної успішності – як, наприклад «Айовські тести освітнього розвитку» (*Iowa Tests of Educational Development*) та «Айовські тести основних навичок і знань» (*Iowa Tests of Basic Skills*). На думку багатьох освітян, кожен із тестів, що широко використовуються для оцінювання рівня знань учнів, має свої недоліки, які обмежують можливості вчених, зробити максимально точні висновки щодо рівня академічних знань у США, і визначити, чи справді він знижується.²⁸⁹

Ті, хто стверджує, неначебто відбувається зниження рівня знань, кажуть, що американська освітня система мириться з «посередністю» учня як із новітньою нормою. Про ці проблеми, що викликають занепокоєння освітян, говорить, зокрема, звіт Національної комісії з питань високоякісної освіти (1983) – «Країна в стані ризику» (*A Nation at Risk*). У цьому документі вказувалося на значне зниження загального підсумкового бала учасників тестування SAT на 90 пунктів, а також на все більшу кількість репетиторських курсів з математики, що їх доводиться відкривати в закладах вищої освіти із чотирирічним навчальним курсом (*National Commission on Excellence in Education*).

У цей же період також досить широко починають застосовувати інші технології оцінювання шкільних знань, і передусім, в цьому контексті варто згадати рейтингову технологію. Рейтингова технологія оцінювання результатів навчання учнів у найзагальнішому вигляді заснована на обліку накопичуваних ними оцінок у балах за виконання поточних робіт (лабораторні, контрольні, колоквіуми, реферати, тести та ін.) або регулярно проведених контрольних заходів. На відміну від традиційного способу оцінювання, рейтингова технологія передбачає послідовне підсумовування оцінок учня з певної дисципліни протягом визначеного періоду. Поточна рейтингова оцінка з дисципліни складається з оцінок усіх без винятку видів навчальної роботи і

²⁸⁹ Test Prep Guide for the Iowa Test of Basic Skills.<http://www.criticalthinking.com/articles/test-preparation-practice-for-itbs-assessment>

контролю знань, у тому числі не тільки роботи за навчальним планом, але також такої додаткової діяльності, як участь в олімпіадах, конкурсах, виступи на засіданнях наукових товариств, робота з відстаючими однокласниками та інша домашня робота, за яку учень одержить оцінку, чи аналіз учнівського портфолію.

Інша технологія «Портфолію учня» в умовах класно-урочної системи занять, на думку багатьох освітян, легко вписується в навчальний процес, і хоча вона не стосується змісту навчання, визначеного освітніми стандартами для базового рівня, проте дає можливість формувати необхідні навички рефлексії, тобто саможереження, міркування.

«Портфолію учня» – інструмент самооцінки власної пізнавальної творчої праці учня, відображення його діяльності. Це передусім комплект самостійних робіт, що розробляється викладачем і передбачає:

– завдання для відбору матеріалу в «Портфолію», тобто параметри, за якими слід добирати матеріал до «Портфолію»;

– анкети для батьків, заповнення яких передбачає уважне ознайомлення з роботами учня; параметри і критерії оцінювання вкладених у портфель робіт;

– анкети для експертної групи на презентацію для об'єктивної оцінки представленого «Портфолію».

Учень за власним бажанням або за порадами вчителя відбирає у свій портфель роботи, виконані ним на уроках самостійно (контрольні роботи, тести), або дома (домашнє завдання), під час позакласної роботи (проекти, реферати, доповіді і т. п.)

Головне в цій роботі – самооцінка учня, представлена передусім у вигляді міркувань, аргументацій, обґрунтувань. Час від часу, по завершенню певного обсягу роботи, учень виставляє свій портфель на презентацію в класі, групі, на учнівській конференції, батьківських зборах. На такому форумі учень повинен показати своє просування в обраній ним або вчителем галузі знань, довести, що він доклав максимум зусиль і тому його самооцінка збігається (або ні) з оцінкою вчителя, батьків та групи експертів з числа учнів.

Викладачі ліберального спрямування вважають, що учень демонструватиме кращий результат, якщо навчається в середовищі, де нема стресів. Що ж до консерваторів, то вони з цього

приводу висловлюють думку, що пропонуваній лібералами підхід залишає великий простір для суб'єктивізму учителя. На думку викладачів консервативного спрямування, майже кожен учень потрапляв у ситуацію, коли вчитель виявляв суб'єктивізм, ставлячи занижену (чи завищену) оцінку. Проте, вважають консерватори, ставити чиєсь майбутнє у залежність від волюнтаризму вчителя – ризиковано. І замість цього необхідно мати більш об'єктивні способи оцінювання.

Найпомітніша відмінність між ліберальним та консервативним підходом до освіти полягає в тому, що ліберали дотримуються дитиноцентричного підходу, а консерватори переконані, що основою навчання має бути підготовка уроків. Ліберали переконані, що дитину треба вчити того, що вона сама хоче вивчати, адже в такому разі вона засвоїть більше інформації. Застосування такого підходу, стверджують вони, вірогідно, зробить людину такою, яка готова буде навчатися все своє життя. А це, вважають вони, і є найвищою метою освіти. Консерватори кажуть, що одним із головніших завдань школи є навчити дитину, як знайти себе в житті. А з цією метою, наголошують вони, дітей треба робити спроможними до здійснення життєвих планів і мрій. Скажімо, наводять приклад консерватори, подобається це комусь чи ні, а сучасне американське суспільство нині фактично вимагає від людини, щоб вона знала як працювати з програмами Microsoft Word, Excel та Power Point, бо без цих знань не знайдеш собі доброї роботи. І школа, на думку освітян консервативного способу мислення, повинна робити дітей підготованими до таких реалій.

Приблизні цифри, що характеризують рівень, грамотності у США, є дуже різними. Причина таких розбіжностей часто криється у визначенні того, що ж слід вважати неграмотністю. Офіційно Сполучені Штати вважають, що письменним є 94 % їхнього населення. Але річ у тім, що все більше американців зі сфери бізнесу та освіти починають вважати класичне визначення *грамотності* застарілим. Натомість в активному обігу нині з'явився термін *функціональна грамотність*. І це при тому, що учені нечасто доходять порозуміння стосовно того, що ж слід розуміти під функціональною грамотністю. Саме тому Бюро переписів населення США (2001) подає дані про всього лиш 3 %

неграмотних американців віком понад 20 років. Водночас дослідник Дж. Козол називає вищу цифру – 60 млн, а ще дехто оцінює кількість американців, які є «функціонально неграмотними», числом у 72 млн. А це вже – 20–25 % американського населення.

Сучасні вчені вважають, що американська освіта перебуває у стані занепаду. На доказ цього вони вказують на зниження рівня вимог до учня і на статистичні дані, які засвідчують, що нині американські учні виконують домашніх завдань менше, аніж у попередні роки.²⁹⁰ Крім того, вчені які переконані в занепаді шкільництва, вказують і на девальвацію шкільної оцінки. А така девальвація оцінки та низькі результати тестування, на думку Т. Совелла, мають між собою прямий зв'язок. Совелл пише: «Ці два явища – девальвація оцінки та все гірші результати тестування – аж ніяк не стоять осібно одне від одного. Дуже мало ймовірно, щоб без систематичного обдурювання батьків та громадськості шляхом виставляння все вищих оцінок погіршення результатів навчання могло б тривати так довго».²⁹¹

У цьому контексті Американська програма тестування абітурієнтів (*American College Testing Program, ACT*), яку скорочено ще називають тестом Ей-Сі-Ті (ACT) показує: середня академічна оцінка середньостатистичного учня (*average grade point average, GPA*) зросла з величини 2,59 бала у 1966 р. і до 2,85 бала в 1976-му (за чотирибальною системою, де оцінка «А» означає 4 бала, «В» – 3 бала, «С» – 2 бала, «D» – 1 бал, а «Е» чи «F» – 0 балів).

Дехто з освітян, які першочерговим завданням вважають забезпечення якості освіти, стверджують, що послаблення вимог в університетах Америки призводить і до зниження академічної успішності в громадських школах, адже з таких дисциплін, як математика, історія та література багато закладів вищої освіти нині висувають слабші вимоги до абітурієнта, аніж 30 років тому.²⁹²

²⁹⁰ *Goldstein, Dana. The Teacher Wars: A History of America's Most Embattled Profession, 2015. Anchor, 2015. – P. 384.*

²⁹¹ *Sowell, Thomas. Inside American Education. Free Press, 2003. – P. 384.*

²⁹² *Wagner, Tony. Most Likely to Succeed: Preparing Our Kids for the Innovation Era Hardcover. Scribner, 2015. – P. 304.*

Дослідники відзначають, що в 1968 р. студентами стали дві третини абітурієнтів, які під час тестування з практичної математики (quantitative math) набрали по 750–800 балів, а станом на 1987 рік їхній бал був уже на 40 % менший. З огляду на такі зміни прихильники підвищення якості освіти кажуть, що нинішній учень має менше стимулів до належного навчання, аніж колись, оскільки оцінки й тестовий бал уже не мають такого значення, як 30 років тому.²⁹³

На підтримку такої точки зору освітяни, стверджують, що в 1989 р. одне із загальнонаціональних опитувань засвідчило: 75 % викладачів вишів вважають, що студенти старших курсів «серйозно недопідготовлені у сфері базових навичок і знань», і лише 15 % дотримуються протилежної думки. Є науковці, котрі заявляють про скорочення словникового запасу в сучасних учнів початкових та середніх шкіл зі швидкістю приблизно 1% на рік. Є й свідчення про те, що навіть самі учні визнають недостатню дієвість американської системи освіти. На думку американських дослідників, не вважають свою роботу у школі достатньо інтенсивною 48 % учнів²⁹⁴. Приміром, станом на 1991 рік лише 11% учнів-восьмикласників виявилися спроможними розв'язати математичні задачі для сьомого класу.²⁹⁵

Переважна більшість освітян, що закликали до реформ, дійшли згоди стосовно того, що існує кілька причин, занепаду американської освітньої системи. Це передусім погіршення ставлення до навчання, скорочення кількості учнів, що вивчають дисципліни, які потребують уваги й наполегливості, погіршення ситуації з пошануванням моральних цінностей в Америці, посилення ролі телебачення, а також скорочення кількості дітей, що виховуються в родині з двома батьками. У стислому вигляді погляди тих, хто виступає за підвищення якості навчання, вдало висловив П. Купермен: «Кожне покоління американців

²⁹³ Sowell, Thomas. Inside American Education. Free Press, 2003, – P. 384.

²⁹⁴ Gross Ronald, Gross Beatrice. The Great School Debate: Which Way for American Education?, Simon & Schuster; 1985. – P. 544

²⁹⁵ Rizga, Kristina. Mission High: One School, How Experts Tried to Fail It, and the Students and Teachers Who Made It Triumph. Nation Books, 2015. – P. 320

перевищувало своїх батьків рівнем освіченості, грамотністю та економічною умілістю. Вперше в історії нашої країни освітній рівень наступного покоління не перевищить рівня батьків, не буде рівним йому і навіть не наблизиться до нього»²⁹⁶.

Проте значна частин освітян, прихильників руху за якість освіти, не погоджується з такими висновками колег, вважаючи їх перебільшенням, вони наголошують, що тенденції у галузі академічної успішності за останні 30 років вказують на стабільність, а не на погіршення стану справ. Дехто ж вважає зниження тестового бала в тестуванні SAT у період від 1963 й до 1980 р. результатом зміни контингенту, зокрема зростанням кількості афроамериканців та представників інших меншин, які стали приходити до закладів вищої освіти й складати тести SAT. Якщо це так, то, ймовірно, є свідченням успіхів у освітній політиці.

Прихильники освіти для широкого загалу переконані, що наголос у будь-якому реформуванні необхідно робити на школу в бідніших кварталах міста. Успіху така школа досягне, виховуючи у дитини віру у власні сили та зміцнюючи цю віру.

Починаючи з 1920 року й до 1963-го тестовий бал практично всіх тестів на рівень академічних знань демонстрував стабільність. А якщо точніше, то протягом цього періоду, а надто вже в часи після запуску радянського штучного супутника Землі, тобто у період між 1957 і 1963 роками – бал у більшості таких тестів дещо підвищувався. Першими конкретними статистичними даними про бал тестування SAT від 1951 р., що їх оприлюднила Рада вищих навчальних закладів (*The College Board*), стали відомості про тестування навичок словесно-логічного мислення і знань з математики. Згідно з цими даними, від 1951 й до 1963 року загальний тестовий бал SAT зріс від 970 до 980 пунктів. При цьому бал усного тестування зріс від 476 до 478, а бал тестування з математики – від 494 до 502 пунктів. Отже, впродовж цього періоду значних коливань бала у будь-який бік не відбувалося.

²⁹⁶ *Copperman, Paul. The Literacy Hoax: The Decline of Reading, Writing, and Learning in the Public Schools and What We Can Do About It?*, William Morrow & Co; 1978. – P. 323.

Але 1963 р. дослідники почали спостерігати різкий спад. Кожного наступного року бал SAT знижувався, і так тривало до 1980 р. Такого тривалого спаду в результатах тестування SAT ніколи не було. Раніше бал за цим тестом ніколи не падав довше, аніж 2 роки поспіль. Однак від 1963 й до 1970 року тестовий бал SAT упав на 32 пункти, а в 1980 р. його падіння складало вже 90 пунктів. Після цього тестовий бал SAT стабілізувався, а в тестуванні з математики навіть спостерігалось певне зростання. Але при цьому навіть у 1990-ті роки він уперто залишався на рівні на 80 пунктів нижчому від рівня 1963 року.

Від 1995 р. цей останній факт виглядав малопомітним завдяки рішенню Служби освітнього тестування (*Educational Testing Service*) про перегляд засад формування бала SAT. У результаті такого перегляду сумарний бал з тестування навичок словесно-логічного мислення і знань з математики, що заздалегду тримався на рівні 900 пунктів, став вважатися таким, що дорівнює 1000 пунктів.²⁹⁷

З огляду на суперечки довкола спаду учнівського тестового бала назагал і бала тестування SAT Служба освітнього тестування (*Educational Testing Service*) вирішила проаналізувати тенденції, пов'язані із тестовим балом стандартизованого тестування 1977 р. Спеціально створена комісія видала аналітичні матеріали під назвою «Про подальше екзаменування» (*On Further Examination*). Вивчивши відповідну статистику, Служба освітнього тестування (*Educational Testing Service*) визнала, що чинниками такого зниження можна вважати водночас і зміну контингенту учнів, і реальне погіршення успішності в навчанні. У питанні про те, яку роль відіграла зміна контингенту учнів – учасників тестування у період між 1963–1970 роками, комісія Ради вищих навчальних закладів (*The College Board*) дійшла ось яких висновків: «...що найбільшою мірою зниження тестового бала у тестуванні SAT між 1963 і приблизно 1970 роком має кореляційний зв'язок зі змінами контингенту, що проходив тестування SAT, якщо розглядати і учасників тестування – вихідців

²⁹⁷ *Rizga, Kristina. Mission High: One School, How Experts Tried to Fail It, and the Students and Teachers Who Made It Triumph. Nation Books, 2015. – P. 320.*

із суспільних груп, що традиційно дають нижчий тестовий бал, і учасників із середовища, що дає вищий бал, і їхні плани щодо вищого навчального закладу. Зовсім точно визначити ту міру, до якої цими змінами пояснюється складова зниження, неможливо, однак доволі ретельний аналіз вказує, що ними вона зумовлена десь на дві третини або й на три чверті»²⁹⁸.

Від середини 1960-х років знижувався й комплексний бал (composite score) за «Айовськими тестами освітнього розвитку» (*Iowa Tests of Educational Development, ITED*). Як критерії результати цього порівняльного тестування виявляються особливо корисними тоді, коли його складають учні штату Айова – адже цей тест широко використовується в межах усієї країни, а в межах Айови контингент учнів характерний тим, що вже тривалий час він є «високостабільним». Про тогочасні результати тестування ITED зазначалося: «Серед старших та молодших за віком учнів середніх шкіл, а так само серед студентів 10-х та 9-х класів ми бачимо ту саму тенденцію, що і в тестуванні SAT. Середній бал у всіх семи субтестах знижується від середини шістдесятих у всіх класах, де вивчалася ситуація – тобто від 9-х класів і по 12-ті включно»²⁹⁹. Загальнонаціональні тенденції, що їх засвідчує тестування ITED, просто надивовижу схожі на тенденції в тестуванні SAT. З цього приводу освітні експерти вказують: «Загальнонаціональні дані засвідчують постійний спад рівня знань у період між 1963-м і 1970-м роками з більшості дисциплін – читання, мова, математика»³⁰⁰.

Від 1970 й до 1980 року бал тестування SAT стрімко знижувався. Впавши на 32 пункти у період між 1963 і 1970 роками, він продовжував спадати й надалі й до 1980 р. впав ще на 58 пунктів. На думку згадуваної раніше Комісії Ради вищих навчальних закладів (*The College Board*), ця друга фаза спаду мала

²⁹⁸ Ibid. – P. 320

²⁹⁹ *Copperman, Paul. The Literacy Hoax: The Decline of Reading, Writing, and Learning in the Public Schools and What We Can Do About It?*, William Morrow & Co; 1978. – P. 323.

³⁰⁰ *Wirtz, Willard. On Further Examination. Report of the Advisory Panel on the Scholastic Aptitude Test Score Decline.* Режим доступу: <https://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/misc1977-1-report-sat-score-decline.pdf>

інакшу природу, аніж перша. Комісія відмічала, що під час цієї другої фази, що розпочалася в 1970 р., домінантними були чинники, які впливали на академічну успішність, а не чинники, пов'язані зі зміною учнівського контингенту. Так, комісія відзначала: «Тим, що все більше ставало помітним, було тотальне зниження кількості набраних балів – очевидний результат більш загальних змін чи впливів, що однаковою мірою позначалися і на групах, що традиційно давали низький бал, і на групах, що традиційно давали високий»³⁰¹.

Далі комісія у своєму звіті стверджує, що до 1970 р. багато змін, що протягом попередніх семи років спричинювалися змінами в контингенті тестованих учнів, уже або сповільнилися, або припинилися, або ж і взагалі стали розвиватись у зворотному напрямі. Скажімо, кількість учнів із малозаможних родин – учасників тестування SAT у 1970-ті роки й пізніше вже лишалася приблизно однаковою. Супутнім явищем до цього виступало велике скорочення кількості учнів, які під час перевірки навичок вербально-логічного мислення або знань з математики в межах тесту SAT набирали 600 пунктів або більше. Окрім того, від 1970-го року й до 1976-го кількість учнів – учасників тестування SAT скоротилася на 10 %, в той час як кількість учнів, що здобували високий бал під час цього тестування – на цілих 46%.

Що ж до результатів інших тестів для перевірки знань тих, що практикувалися в молодших класах, то вони, хоч і виявилися менш промовистими, усе-таки теж допомагають зрозуміти загальну тенденцію 1970-х років у царині академічної успішності. Приміром, С. Родерік провів дослідження результатів тестування ITBS за 1973 рік і дійшов висновку, що в цьому періоді вони гірші, аніж у будь-якому іншому з досліджених ним. У цьому контексті Родерік нагадує про позитивну тенденцію щодо тестового бала, яка спостерігалася від 1936 р. й до початку 1960-х: «Рівень знань учнів з математики у шостому та вось-

³⁰¹ *Wirtz, Willard. On Further Examination. Report of the Advisory Panel on the Scholastic Aptitude Test Score Decline.* Режим доступу: <https://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/misc1977-1-report-sat-score-decline.pdf>

тому класах у 1973 р. є, вочевидь, неспівмірним із рівнем таких же школярів у 1936 р. Загальну тенденцію щодо тестового бала, що її дають змогу побачити тестування SAT та інші, підтверджує й тестування NAEP для 17-літніх, окрім іспиту для перевірки навичок читання. Від 1969 р. тестовий бал у цьому тестуванні суттєво знижувався в природничих науках, суспільствознавчих та написанні твору. Знизився бал і в тестуванні з математики, але це зниження не було таким гострим, як з решти дисциплін. До всього, результати тестування NAEP показали, що середньостатистичний 17-літній учень має навички читання такого ж рівня, як найбільш здібні 9-літні. А з математики 5 % найдібніших дев'ятилітніх мали кращі знання з математики, аніж та чверть 17-літніх, знання котрих із цього предмета були найслабшими».³⁰²

³⁰² U.S.Department of Education. Режим доступу: <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=93290>

Розділ 4. ОСВІТА ІММІГРАНТІВ ЯК ЗАСІБ ТВОРЕННЯ НОВОЇ НАЦІЇ. РОЛЬ ОСВІТИ В УТВЕРДЖЕННІ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМУ В АМЕРИКАНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

В умовах зростання імміграції у 1960-ті роки як один з важливих наслідків руху за громадянські права набув поширення мультикультуралізм як новий підхід не лише в американській освіті, але і загалом в американському суспільстві. На користь того, чому Сполученим Штатам слід дотримуватися саме мультикультуралізму, його прибічники наводили чимало переконливих аргументів.³⁰³ Проте нині деякі сучасні вчені і політичні діячі, вважають, що мультикультуралізм у Сполучених Штатах уже відіграв свою роль, і тепер потрібно рухатися далі й перейти до вже наступної освітньої та соціальної парадигми, котру вони визначають як «пост-етнічна» Америка.³⁰⁴

4.1. Становлення мультикультуралізму

Мультикультуралізм постав як прямий наслідок імміграції, зростання масштабів якої спостерігалось на початку 1960-х років. Щоправда, великого розмаху імміграція набула ще у другій половині дев'ятнадцятого століття, але тоді переважна більшість іммігрантів приїздили із Західної Європи. Отож, хоч і спостерігалися культурні відмінності між різними групами іммігрантів, але існувало й чимало культурних традицій, що мали подібність.

³⁰³ *Banks, James. An Introduction to Multicultural Education. Pearson, 2013. – P. 192. Див. також: Campbell, Duane. Choosing Democracy: a practical guide to Multicultural Education. Pearson, 2009. – P. 480.*

³⁰⁴ *Hantington, S. Who Are We? The Challenges to America's National Identity. Simon & Schuster; 2004. – 448 p. Див. також: Phillips A. Multiculturalism without Culture. Princeton University Press. 2007. – P. 202.*

Говорячи про американську ідентичність, Хантінгтон по суті спростовує поширену думку про те, що Америка це країна, чи нація іммігрантів. Він вважає, що засновниками США були не іммігранти, а поселенці, передусім британські поселенці, які прибули у Північну Америку, щоб створити тут нове суспільство, і цим вони передусім відрізняються від іммігрантів, які переміщуються з одного вже сформованого суспільства до іншого. Пізніші переселенці, які приєдналися до вже створеної культури в цих англійських колоніях та законів запроваджених цими поселенцями, були дійсно іммігранти. Сьогодні багато хто говорить про те, що саме такий особливий культурний феномен, як американська мрія, чи американська віра у здатність самими громадянами творити своє життя і є основою американської ідентичності. Хантінгтон визначає американське кредо як втілення «принципів свободи, рівності, індивідуалізму, представницького уряду і приватної власності».³⁰⁵

Однак на початок 1960-х до країни почали приїздити представники значно більшої кількості різних груп та спільнот, аніж раніш. І з цією все більшою розмаїтістю треба було щось робити. Такий підхід як американізація уже не видавався придатним. Адже культурні відмінності між цими новими іммігрантами та громадянами Сполучених Штатів виглядали надто вже великими, щоб спонукати кожную іммігрантську групу американізуватись.

Шлях мультикультурній освіті в Америці проклала низка змін у освітній сфері, що відбулися у попередні роки. По-перше, в 1960-ті в освітніх колах широкої популярності набув такий підхід, як двомовна освіта. Наголосу на виняткове і інтенсивне вивчення англійської, як це було раніш, уже не робилося. Справді, двомовна освіта розпочиналася переважно як явище, в центрі якого перебувала лиш мова, але незабаром виникла спрямованість на те, щоб зберігати не лише мови різних етнічних груп, але і їхню культуру. Отож коріння нинішнього мультикультурального підходу можна знайти, зокрема, у запровадженні двомовної освіти.

³⁰⁵ *Huntington, S. Who Are We? The Challenges to America's National Identity. Simon & Schuster; 2004. – P. 61–62.*

Іншою причиною стало те, що у ці повоєнні роки Сполучені Штати вже були набагато міцнішою й стабільнішою державою, аніж наприкінці дев'ятнадцятого століття. Після Громадянської війни минуло багато років, і страх, що країна розвалиться на декілька нових утворень практично перестав турбувати суспільство. У цей період саме в американізації суспільство і державні очільники бачили засіб для збереження цілісності країни, але після того, як Сполучені Штати відчували себе більш згуртованими, у багатьох, особливо представників невеликих етнічних спільнот, з'явилось відчуття, що надалі заохочувати американізацію нема потреби.

Крім того, рівень розмаїття серед іммігрантів порівняно з дев'ятнадцятим століттям, суттєво зріс, адже для переважної більшості емігрантів з Європи головним елементом культурної адаптації була передусім мовна адаптація. Адже всі вони належали до однієї європейської, християнської традиції. Що ж стосується іммігрантів, які почали прибувати з 1960-х років, то вони вже досить суттєво відрізнялися від своїх попередників не лише у мовному, але і в культурному сенсі, адже приїздили переважно з країн Азії, чи Африки, або Латинської Америки. Так само вони суттєво відрізнялися не лише від громадян Сполучених Штатів, але й між собою.

Нині можна цілком впевнено сказати, що проблеми довкола того, що згодом стало відоме як мультикультуралізм, постали видимими для суспільства після виходу у світ Закону про громадянські права (The Civil Rights Act) (1964)³⁰⁶ та Закону про імміграцію і національність від 1965 р. (The Nationality Immigration and Act of 1965).³⁰⁷ Крім того, у цей час з'явилося ще кілька причин, які пришвидшили розвиток програми мультикультуралізму.

Передусім це був Рух за громадянські права який дав людям можливість зрозуміти, до якої міри афроамериканцям

³⁰⁶ *Raymond, Gregory.* The Civil Rights Act and the Battle to End Workplace Discrimination. Rowman and Littlefield, 2014. – P. 340.

³⁰⁷ *Orchowski M.* The Law that Changed the Face of America: The Immigration and Nationality Act of 1965. Rowman and Littlefield, 2015. – P. 240.

силоміць, проти їхньої волі, нав'язується американська культура білої більшості. Водночас члени інших іммігрантських громад також почали виявляти невдоволення з нав'язуваною їм американізацією.

Крім того, саме у цей період Сполучені Штати стали наддержавою, і американський вплив набув поширення і в інших державах, більше ніж будь-коли раніше. Тому в середовищі іммігрантів виникла спершу стихійна, а потім і організована налаштованість проти цього тиску. Водночас чимало представників різних народів світу заздрили Сполученим Штатам як найсильнішій у світі державі, а представники їх народів їхали до Сполучених Штатів як іммігранти не з любові чи симпатії до цієї країни і її ідеалів свободи та рівних можливостей, а керуючись фінансовими, родинними чи іншими меркантильними мотивами.

Важливу роль відіграло й те, що відмінності між культурою деяких іммігрантів, які прибували до Сполучених Штатів, та американською культурою були глибші, аніж у тих, що приїздили у попередні роки. Тоді, коли потік іммігрантів складався переважно з європейців, відмінності між їхньою культурою та культурою американською були не такі вже й великі. Але коли іммігранти до Сполучених Штатів стали прибувати з усього світу, відмінності стали глибшими.

Внаслідок цих обставин чимало іммігрантів воліли відчувати себе немов би у «салатниці» (концепція, в основі якої лежить уявлення про культурний внесок різних народів в американську культуру), аніж у «плавильному казані». Термін «салатниця» – принаймні, на якийсь час – став найбільш поширеним: адже в салаті кожен компонент лишається сам собою навіть після перемішування. Що ж до концепції «плавильного казана», то багато іммігрантів вважали її символом втрати ідентичності. Разом із тим, нині термін «плавильний казан» знову відвойовує собі втрачену популярність – адже все більше громадян знов починають розуміти його первісне значення. Але якою б аналогією не користувалися для змалювання американського культурного феномену, зрозуміло, що багато іммігрантів хочуть зберігати свої культурні традиції, що врешті-решт суттєво позначається на змісті навчальних планів та освітньої роботи.

Перехід до навчальної роботи в громадських школах, ґрунтованої на засадах мультикультуралізму, був досить успішним. Одним з найоб'єктивніших способів його проаналізувати є опитувати американських учнів про те, які історичні події та яких осіб вони найкраще знають, і пропонувати схарактеризували роль цих подій та осіб. І тоді виявиться, що серед промов, котрі лунали за всю американську історію, найбільш упізнаваною є промова Мартіна Лютера Кінга-молодшого «У мене є мрія». Виявиться також, що до кола десяти історичних постатей, що їх пригадують найчастіше, належать і деякі визначні представники етнічних меншин, з-поміж яких Гаррієт Табмен³⁰⁸ та Мартін

³⁰⁸ *Гаррієт Табмен* народилася в сім'ї раба в 1820 р. і виросла на фермі в графстві Дорчестер, Меріленд. У 13-тирічному віці вона отримала фатальний удар у голову, який непокоїв її усе життя і навіть провокував видіння. Вона була в магазині, коли білий наглядчач зажадав її допомоги в побитті раба-втікача. Коли вона відмовилася і стала на шляху наглядчача, той метнув в її голову двофунтову гирю. Від удару Гаррієт ледь не загинула. Одужання тривало довгі місяці. У 24 роки вона вийшла за Джона Табмена, вільного темношкірого. Але коли вона завела розмову про втечу з рабства на північ, він навіть чути про це не хотів. Він сказав, якщо вона спробує втекти, він її тут же здасть. Коли Гаррієт Табмен вирішила шукати щастя і прямувати на Північ у 1849 р., то зробила це самостійно, не сказавши чоловікові жодного слова. Коли Гаррієт було лише 30, її вже називали Мойсеєм за здатність рятувати рабів. Вона брала активну участь в діяльності «Підземної залізниці» – секретної системи вільних темношкірих. У 1850-х рр. Гаррієт зробила 19 поїздок на рабовласницький Південь, особисто звільнила більше 300 рабів. Її перший біограф Саррі Бредфорд наводила такі слова Табмен: «Для мене був лише такий вибір, на який я мала право: свобода або смерть. І якби у мене свободи не було, то у мене було б інше, тобто ніхто не зловив би мене живою. Я боротимуся за свою свободу, допоки стане сил. Я боротимуся за свободу, чого б мені це не вартувало». Протягом Громадянської війни 1861–1865 років Гаррієт була розвідницею і медсестрою в армії Півночі, влітку 1863 брала участь в операції зі звільнення 750 рабів. Після закінчення війни продовжувала боротьбу проти пригноблення негрів, за рівноправ'я жінок.

Лютер Кінг-молодший³⁰⁹. Окрім того, як показують дослідження американських учених, відсоток підручників і посібників, що були написані представниками расових меншин і використовуються в американській школі, є майже таким самим, як і відсоток етнічних меншин у загальній масі американського населення. Принцип навчання на засадах мультикультуралізму прийняли численні суспільні кола, та все ж така освіта і далі лишається предметом суперечок.

³⁰⁹ *Мартін Лютер Кінг* народився у 1929 р. у родині пастора баптистської церкви. У 1944 р., не закінчивши середньої школи, склав іспити і вступив у коледж Морхауса для кольорових в Атланті. Тоді ж став членом Національної асоціації прогресу кольорового населення (НАПКН). Призначена йому стипендія дала змогу вступити до аспірантури Бостонського університету, де в 1955 р. Кінг захистив дисертацію, ставши доктором філософії. Після інциденту з Розою Паркс – швачку було заарештовано за відмову поступитися місцем в автобусі білому пасажирові – у грудні 1955 р. у Монтгомері створюється Асоціація вдосконалення, і Кінг стає її президентом. Під керівництвом Кінга негритянська громада бойкотувала транспорт Монтгомері 382 дні. У листопаді 1956 р. Верховний Суд США визнав закон про сегрегацію в Алабамі неконституційним. У грудні того ж року чорні й білі вперше користувалися автобусами спільно. Унікальний внесок Кінга в справу захисту прав людини зумовила його схильність до принципів християнської філософії. Прикладом для себе Кінг вважав діяльність Махатми Ганді, лідера руху пасивного опору, завдяки якому Індія звільнилася від британського панування. «Філософія ненасильницького опору Ганді, – заявляв Кінг, – єдиний метод, виправданий у боротьбі за волю». Згодом Кінг організував ряд кампаній за громадянські права, націлених на знищення сегрегації на транспорті, у театрах, ресторанах тощо. Він подорожував по всій країні, читаючи лекції, причому 15 разів Кінга заарештовували. У 1960 р. на запрошення прем'єр-міністра Джавахарлала Неру він провів місяць в Індії, де ознайомився з діяльністю Ганді. У березні-квітні 1963 року Кінг очолив масові демонстрації в Бірмінгемі (штат Алабама) проти сегрегації на виробництві та у побуті, одним з гасел яких було створення комітетів громадян різних рас. Поліція розганяла демонстрантів (серед яких було багато дітей) за допомогою собак,

Ті, кому мультикультуралізм до вподоби, вказують, що Сполучені Штати стають країною з усе розмаїтішим населенням. Адже відомо, що у 2020 р. понад 40 % у загальній кількості учнів країни складатимуть небілі діти.³¹⁰ Прибічники мультикультуралізму стверджують, що американським школам необхідно вести навчання з тієї тематики, яка має стосунок саме до тих учнів, що є у класі. Тобто, мова йде про педагогіку «реагування на культуру». Щоб підняти самооцінку та самоповагу в учнів тієї категорії, про яку йдеться, вчителі повинні наголошувати на досягненнях небілих людей, окремо звертаючи увагу

водометів і кийків. За порушення заборони на демонстрації Кінг був заарештований на 5 днів. У цей час він написав «Лист із бірмінгемської в'язниці» білим релігійним діячам міста, які дорікали йому за «нерозсудливі й несвоєчасні дії». «Насправді час не має ніякого значення, – писав Кінг. – Прогрес людства аж ніяк не котиться на колесах неминучості. Він наступає внаслідок безустанних зусиль людей, що творять Божу волю, без яких час стає союзником сил застою в суспільстві». У 1964 р. Кінгу була присуджена Нобелівська премія миру. У вступній промові представник Норвезького нобелівського комітету Гунар Ян відзначив: «Хоча Мартін Лютер Кінг непричетний до міжнародних справ, його боротьба служить справі миру... У західному світі він був першим, хто продемонстрував, що боротьба не обов'язково має на увазі насильство». У своїй Нобелівській лекції Кінг говорив: «Ненасильство означає, що мій народ всі ці роки терпляче переносив страждання, не заподіюючи їх іншим... Це значить, що ми не відчуваємо більше страху. Але із цього не треба робити висновок, що ми хочемо злякати тих або інших або навіть суспільство, частиною якого ми є. Рух не прагне звільнити негрів за рахунок приниження й поневолення білих. Він не хоче перемоги над кимось. Він бажає звільнення американського». В останні роки життя увага Кінга була прикута не тільки до расизму, але й до проблеми безробіття, голоду й бідності у всій Америці. У 1968 р. Кінг був поранений снайпером, коли стояв на балконі мемфіського мотелю «Лорейн». Від ран він помер у госпіталі Сент-Джозефа і був похований в Атланті.

³¹⁰ *Hantington, S. Who Are We? The Challenges to America's National Identity. Simon & Schuster; 2004. – P. 61–62.*

на їхні культурні традиції. До всього, такий акцент зайвий раз нагадуватиме учневі про расове, етнічне та культурне розмаїття, що існує в Сполучених Штатах.

4.2. Причини, які визначили формування мультикультуралізму

Сполучені Штати – традиційно країна іммігрантів. За ними здавна закріпилася репутація країни, що дає прихисток найбільшій кількості іммігрантів і є найбільш відкритою для іноземців у світі. В країні немало робиться, щоб полегшити іноземцям перебути перехідний період, щоб вони могли легко призвичаїтися до своєї нової батьківщини. Ідеї мультикультуралізму знаходять своє відображення у галузі шкільного навчання. За останні 40 років американські підручники зазнали великих змін. Тепер вони містять багато ілюстрацій із зображенням небілих людей. Від 1960-х років підручники та посібники, якими послуговуються в школах, кардинально інакші, аніж на початку 1900-х. Дослідження показують, із загальної маси навчальних книг, що використовувалися у більшості американських шкіл у 1907 р., нині мають застосування лише 16 %. Найповільніше, і це не дивно, змінюються підручники з історії, адже аж до 1965 р. частка білих у загальній кількості населення становила приблизно 85–90 %. Але нині у Сполучених Штатах є міста, де в багатьох школах небілі учні уже складають більшість. І ця тенденція постійно зростатиме.³¹¹

Американські педагоги вважають, що в країні й досі має місце доволі високий рівень расової нерівності – за рівнем прибутків, за професійною та іншими ознаками. Вони переконані, що подолання цих проблем має розпочинатися у школі.³¹² При-

³¹¹ How Textbooks Can Teach Different Versions Of History. Режим доступу: <http://www.npr.org/sections/ed/2015/07/13/421744763/-how-textbooks-can-teach-different-versions-of-history>

³¹² *Tyrone, Howard. The Leadership & Learning Center: Book Why Race & Culture Matter School: Closing Achievement Gap America Classroom, Houghton Mifflin Harcourt, 2014. – P. 208.*

хильники мультикультуралізму при цьому стверджують, що одним із шляхів подолання нерівності є підвищення впевненості учнів – представників меншин у собі та своїх силах, а також підвищення їхньої самооцінки шляхом підкреслювання досягнень небілих людей у різні історичні періоди. Однак висока самооцінка, не завжди гарантує прагнення до високої успішності. Та незважаючи на це, школа завжди має формувати цю позитивну психологічну якість. Чимало освітян, прихильників мультикультуралізму, дотримуються переконання, що їхні заходи, ґрунтовані на політиці толерантності, також допоможуть подолати бідність.

Економісти і освітяни бачать освіту компонентом соціальної допомоги, спрямованої на підвищення шансів людини, реципієнта програм соціального забезпечення, на працевлаштування у сподіванні вивести її за межі існування, ґрунтованого на соціальному забезпеченні, й утримати поза цими межами надалі через освіту. З огляду на те, що небіла людина й донині значно частіше є реципієнтом програм соціальної допомоги, аніж біла, багато хто вбачає в мультикультуралізмі засіб, що допомагає учням із малозабезпечених прошарків піднятися над життєвими обставинами, в яких вони перебувають, оскільки педагоги постійно наголошують на цінностях культурної спадщини і внеску тієї меншинної групи, до якої належить учень, у справу розвитку всієї країни.³¹³

Прибічники мультикультуралізму розцінюють акцентування на розмаїтті як свідому політику, що була визначена «революцією громадянських прав», що почала набирати обертів у 1960-ті роки. На відміну від багатьох країн, де благо країни цінується вище від блага особи (приміром, у Східній Азії), Сполучені Штати (а особливо від 1960-х років) пріоритетним почали вважати благо особи. Таким чином, мультикультуралізм є результатом виокремлення пріоритетності особистих прав. Фактично сутність мультикультуралізму – це виховання у дітей поваги до індивідуальних відмінностей.

³¹³ *Noguera, Pedro. The Trouble With Black Boys: ...And Other Reflections on Race, Equity, and the Future of Public Education. Jossey-Bass. 2009. – P. 368.*

Саме тому прибічники багатокультурності переконані, що діти мають бути краще обізнані з іншими культурами. Мультикультуралісти вважають, що дітям часто бракує знань про культури інших людей і що, з огляду на це, їх для дитини повинна відкривати школа. Навчання на засадах мультикультуралізму характеризується не лише тим, що в ньому робиться особливий акцент на вивченні власних культур небілими дітьми, але й тим, що воно допомагає молодим людям відкривати для себе культури одне одного. Прибічники мультикультуралізму стверджують, що і для білих дітей особливо важливим є глибше ознайомлення з іншими культурами та відчуття себе культурною людиною, адже це не тільки допомагає дітям розуміти одне одного, але й дає змогу позбуватися почуття зверхності. Тобто, вживаються заходи, які мають спростувати поширене серед багатьох представників меншинних груп переконання, що буцімто в громадських школах домінують білі.³¹⁴

Велика кількість науковців, представників суспільствознавчих дисциплін підтримують мультикультуралізм як певний ідеалістичний принцип, в основі якого лежать загальнолюдські ідеали взаємної поваги і толерантності. Разом із тим, є вчені які мають певні перестороги з приводу мультикультуралізму. Ті, хто висловлює побоювання, як правило, належать до однієї з трьох груп. Передусім – це інтеграціоналісти, захисники національної єдності й прибічники абсолютних цінностей.

Інтеграціоналісти – це ті, що підтримують мультикультуралізм як засіб утвердження і зміцнення взаємної поваги, але висловлюють занепокоєність певними сегрегаціоналістськими тенденціями, що супроводжують застосування мультикультуралістичного підходу. Дослідники звертають увагу на те, що деякі аспекти застосування мультикультуралістичного підходу призводять до новітньої сегрегації дітей як на рівні школи, так і на рівні вищого навчального закладу. Так, М. Асанте – чільний науковець із числа прихильників мультикультуралізму – вірить у потенціал школи, побудованої на етноцентричній основі³¹⁵. Він

³¹⁴ *Phillips, Anne*. Multiculturalism without Culture, Princeton University Press, 2009. – 216 p.

³¹⁵ *Asante, Molefi Kete*. Afrocentricity: The Theory of Social Change, African American Images. 2003. – 172 p.

став головним рушієм ідеї створення таких шкіл. Нині внаслідок зусиль Асанте та інших діячів низка шкільних округ експериментує зі створенням громадської афроцентричної школи і навчальним курсом такого спрямування. Це відбувається переважно в таких містах, як Детройт, Вашингтон, Атланта, Мілуокі, Індіанapolis, Піттсбург, Філадельфія, Балтимор, а також Кемден. Понад те, на вимогу певних меншинних груп прохід у деякі гуртожитки тепер дозволено лиш для афро- та латиноамериканців. А в Корнельському університеті існують навіть окремі навчальні напрями, спеціально призначені для представників тих чи інших конкретних меншинних груп.

Із такою сегрегацією боротися важко, оскільки сегрегація за районами проживання, як правило, має в своїй основі свободу вибору – американці мають право жити там, де вважають за потрібне. Реальність така, що представники більшості расових груп та груп, об'єднаних певною культурою, як правило, воліють жити у безпосередній близькості одне від одного. До цього можна ставитися скептично, але факт той, що, скажімо, люди, котрі розмовляють якоюсь однією мовою, часто зосереджуються у якомусь певному місці, щоб легше давати собі раду в чужорідному середовищі. Якщо, скажімо, хтось є не надто обізнаним із законами та правилами, за якими живе певна країна, і розмовляє мовою, інакшою ніж англійська, тоді буде цілком зрозумілим, чому така особа має бажання жити поряд із тими, що подібні до неї і тому можуть допомогти роз'ясненнями щодо того, як функціонує суспільна система цієї країни. В минулому були періоди, коли великі міста такі, скажімо, як Нью-Йорк, які вважали предметом гордоців те, що в них є свій район «Китайське містечко» або «Маленька Італія», «Маленький Токіо» чи «Маленька Домініканська Республіка». Але нині такі «міні-міста» особливо у Центрі чи на Заході США не безпідставно асоціюються із сегрегацією за місцем проживання.

Складність боротьби з таким явищем, як сегрегація за районом проживання є наслідком соціально-економічних чинників. У багатьох місцевостях Середнього Заходу побутує вираз «не з того боку колії», бо часто залізнична колія, що перетинає місто чи містечко, поділяє його на багату й бідну частини. І коли одна з початкових шкіл, наприклад, розташована «по правильний бік

колії», а друга – «не з того боку колії», тоді досить часто відбувається не зумисна, але видима, расова сегрегація. Адже якщо в такому місті чи містечку тими, хто заробляє менше, будуть небілі родини, тоді це призведе до сегрегації де-факто, адже в цьому разі небілі будуть представлені непропорційно – здебільшого по один бік колії, а не по інший, «правильний» її бік.

Сегрегація за районами проживання породжує справжню сегрегацію, і з нею справді важко боротися, не зазіхнувши на особисті свободи. А оскільки американці, як правило, цінують і інтегрованість особистості в суспільство, і свободу особистості у ньому, то в описаній ситуації ці цінності вступають між собою у конфлікт і тоді виникає вельми непроста проблема, яку важко вирішити у законний спосіб, не порушуючи правові і моральні засади, на яких побудовано американське суспільство.

Саме тому противники нової хвилі стихійної сегрегації за місцем проживання застерігають: якщо мультикультуралізм призводить до появи етноцентричних шкіл, то Сполучені Штати, мабуть, повертаються до практики сегрегації в навчальних закладах. Деякі вчені вважають, що десегрегація – то єдиний спосіб, у який можливо забезпечити рівність у царині освіти.

Автор книжки «Постетнічна Америка: поза межами мультикультуралізму» (*Postethnic America: Beyond Multiculturalism*) Девід Голлінґер, висловлює тривогу з приводу нинішньої системи мультикультуралізму.³¹⁶ Він вважає, що мультикультуралізму властиво «розсортювати» членів етнічних груп по відповідних «етнічних шухлядах», а це може стати чинником самосегрегації. З огляду на це Голлінґер підтримує більш інтеграціоналістський підхід, той, за якого дитину вчать поважати різне етнічне походження й культурні надбання різних народів.

Чимало політичних лідерів та учених підтримують ідею поваги одне до одного, на якій наголошує мультикультуралізм, але водночас переконані, що має бути змінено спосіб, у який нині виховується мультикультуралізм. Вони вважають, що вчителі переважно роблять акцент на відмінностях і майже ніколи не згадують про спільне у культурах. Вони вважають, що поки у

³¹⁶ Hollinger, David A. *Postethnic America: Beyond Multiculturalism*, Basic Books, 2006. – 312 p.

справі навчання на мультикультуралістичних засадах не буде забезпечено більшої збалансованості, вибудовувати єдність поміж різних етнічних груп Америки буде важко. На їхню думку, мультикультуралізм повинен об'єднувати країну в одне ціле, а не розділяти її, а коли так, то подібності культур повинні висвітлюватися в процесі навчання так само, як і відмінності, щоб не відступитися від основоположного принципу США «*e pluribus unum*» («з багатьох – одне»), та замінити його на «*e pluribus pleum*» («з багатьох – багато»).

4.3. Відмінне й подібне між культурами як спонук до єдності держави

Сьогодні педагоги, як і учені-суспільствознавці переважно підтримують мотив поваги й толерантності, котрим пронизане навчання на засадах мультикультуралізму, але водночас вважають, що освіта на засадах мультикультуралізму у її нинішньому вигляді позбавлена спрямованості на абсолютні цінності. Окрім того, стверджують вони, освіта на засадах мультикультуралізму повинна оперувати ще й таким поняттями, як правильне й неправильне. Про це, зокрема, пише Р. Кейн: «Існує досить відчутна спокуса вдатися до релятивізму – точки зору, що не має об'єктивних чи абсолютних цінностей, які були б справедливими щодо всіх людей та всіх часів. Твердження про добре чи правильне, може бути справедливими лиш у стосунку до певних осіб, суспільств або часів».³¹⁷

Далі Кейн стверджує, що мультикультуралізм у його нинішній формі породжує релятивізм, який веде до «втрати відчуття абсолютних цінностей, неповторності та гідності особистостей, свого «коріння», або ж відчуття спорідненості, єдності, приналежності, що сформувалося історично». Тими, хто особливо наполегливо наголошує, що в мультикультуралізмі повинні бути абсолютні цінності, є науковці зі Східної Європи. Вони вважають моральний релятивізм, вірус якого поширився в

³¹⁷ Kane, Robert. *Through the Moral Maze: Searching for Absolute Values in a Pluralistic World*. London: Paragon Press. 1994. – 252 p.

комуністичних суспільствах і підірвав їх, прийде й на терени Сполучених Штатів, що він призводить до «збайдужіння до головних моральних цінностей.» Р. Кейн також вважає, що ця тенденція заслуговує на серйозну увагу, оскільки «невід’ємні права без абсолютних цінностей» як моральна основа життя неможливі.

Відсутність такого компонента, як абсолютні цінності, може суттєво зашкодити справі мультикультуралізму. На думку тих, хто занепокоєний наслідками утвердження мультикультуралізму в його нинішньому вигляді, вважають дослідники, існує декілька підстав для тривоги. Ось найбільш суттєві.

Практично в усіх людей є цінності, що їх вони вважають абсолютними. Нині практично кожен член американського суспільства має певний набір цінностей, котрі розглядаються як абсолютні не лише ним самим, але й іншими американцями, й такі цінності не повинні залишатися поза увагою.

Виникає парадокс: якщо американці стверджують, що всі цінності – відносні, то цим вони утруднюють справу адаптації до країни багатьох іммігрантів. Адже численні іммігранти кажуть, що їм важко пристосовуватися до звичаїв в Америці з огляду на те, що США – країна, де не вірять у будь-які принципи, згідно з якими чорне було б чорним, а біле – білим. Натомість американці вірять у «сірі зони». В той час як переважна більшість інших країн вірять у численні моральні абсолюти.

Мультикультуралізм настільки ж є різновидом морального абсолютизму, наскільки й точка зору тих, хто переконаний, що всі цінності – абсолютні. Мультикультуралізм, замість заявити, що все є або чорним, або білим і що «сірого» нема, може призвести до культурних саморуйнувань у межах певних культур. Адже, скажімо, якщо хтось бачить, як представники якоїсь культури чинять певні дії, що в перспективі можуть бути для цієї культури руйнівними, то канони мультикультуралізму зобов’язують його утриматися від засудження таких дій чи негативних висловлювань.

У цьому контексті декотрі консервативно налаштовані афроамериканці твердять, що білі американці або нічого не роблять, або роблять дуже мало для вирішення проблеми дезінтеграції ро-

дини в середовищі афроамериканців, але щоразу застосований моральний релятивізм дає змогу виправдовувати таку бездіяльність. Такі люди кажуть, що білим або цілком байдуже, або ж вони використовують мультикультуралізм для пошуку відмовок, аби нічого не робити.³¹⁸

Ці вчені також висловлюють стурбованість із приводу того різновиду мультикультуралізму, якого нині навчають у школі. Але з цього не потрібно робити висновку, начебто ці люди – проти мультикультуралізму, адже вони лише стверджують, що громадянам, вихованим лише на засадах мультикультуралізму, багато чого бракуватиме, особливо коли йдеться про інтеграцію, національну єдність, чи повагу до абсолютних цінностей.

Є окремі учені-суспільствознавці, які дотримуються думки, що мультикультуралізм шкідливий у принципі. Вони вважають, що дидактичні заяви мультикультуралістів є неточними чи помилковими, тобто, що мультикультуралісти перебільшують добробок власної культури для того, аби мати згадку про нього в підручниках з історії. Так, наприклад, деякі афроамериканці заявили, що давні єгиптяни були чорношкірими. Водночас, деякі суспільствознавці звертають увагу на те, що, оскільки расова приналежність історичних постатей – представників меншин у підручниках згадується, а діячів білих – ні, учні часами вважають, що, скажімо, той чи інший винахідник насправді був небілим. Як вважає А. Шлезінгер, «добре це чи погано, але ... американську історію формували британська традиція й культура; майже цілковито впродовж історії нашої країни головні рішення ухвалювалися білими чоловіками-християнами. І заперечувати цей, можливо, невтішний, та все ж безсумнівний факт означало б фальсифікувати історію».³¹⁹

Другою причиною, з якої деякі вчені, педагоги виступають проти навчання на засадах мультикультуралізму, є думка про

³¹⁸ Див. докладніше: *Jeynes, William*. American educational history: school, society and the common good / Sage Publications, Inc. 2007. – P. 389.

³¹⁹ *Schlesinger, Arthur Meier*. The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society. 1998. W. W. Norton & Company. – 208 p.

те, що воно забирає надто багато часу від вивчення звичайних шкільних предметів. Вони вважають, що нині, коли Сполучені Штати поступаються середнім рівнем успішності у школах іншим промислово розвинутим країнам, треба відмовитися від практики, коли на вимогу педагогів учні витрачають багато часу на вивчення інших культур замість того, щоб вивчати точні та природничі науки.

Опоненти мультикультуралізму заперечують проти політкоректності, котра, як вони вважають, є головним компонентом освітньої роботи на засадах мультикультуралізму. Це – одна з найгарячіше обговорюваних тем у суперечках про мультикультуралізм.

Прибічники політкоректності стверджують: людей необхідно навчати, що треба враховувати й поважати почуття представників меншин, а отже, не висловлювати думок, котрі можуть бути образливими для небілих людей, геїв та лесбіянок, жінок та представників інших суспільних груп. Що ж до опонентів мультикультуралізму, то вони вважають, що політкоректність – то лиш фасад, за яким криється ширший спектр проблем. Такі люди переконані, що політкоректність далека від чуйності та чуйного ставлення, оскільки припустимими вважаються образливі висловлювання в стосунку до білих людей, християн та чоловіків. А коли так, то мультикультуралізм, кажуть його супротивники, є невід’ємним від активного поборювання західних культур і насадження незахідних підходів.

Питання політкоректності стали піддавати сумніву й самі мультикультуралісти. Деякі з них почали ставитися до політкоректності критично й казати, що наполягання на ній з боку прибічників мультикультуралізму – то підкоп під майбутнє цієї доктрини.³²⁰

Причин, з яких мультикультуралізм успішно розвивається і мабуть, розвиватиметься й надалі, існує дві. По-перше, Сполучені Штати все більшою мірою стають державою, людність якої

³²⁰ *Wilson, John. The Myth of Political Correctness: The Conservative Attack on High Education. Durham, North Carolina: Duke University Press. 1995. – P. 224.*

складається з представників багатьох дуже різних культур, і це вже просто доконаний факт. По-друге, взаємна повага й толерантність – це ідеали, що сягають своїм корінням документів, складених батьками-засновниками країни й максимального наближення до яких прагне Америка. Майбутнє мультикультуралізму великою мірою залежатиме від спроможності його прихильників жити за його ідеалами. Адже, як це не парадоксально, а супротивники мультикультуралізму переконані, що його ахіллесовою п'ятою є саме брак толерантності й поваги до різнопланових поглядів і що особливо виразно це показує політкоректність. Однак нині, як видається, більшість американців сприймають мультикультуралізм прихильно попри його очевидні недоліки.

На цьому фоні безсумнівним є те, що: мультикультуралізм привів до радикальної зміни в навчальному матеріалі, що його використовують учителі у школах. Приміром, дослідження показують, що твори європейських авторів, які раніш домінували в списках літератури для обов'язкового прочитання, тепер там зустрічаються нечасто і що відсоток авторів – представників расових меншин починає наближатися до того відсотка, який представники меншин складають у загальній масі дорослого американського населення. З одного боку, справді багато науковців переконані, що через це з переліків літератури для обов'язкового прочитання у багатьох класах було вилучено немало творів класики (як-от «Гамлет» В. Шекспіра, «Знедолені» В. Гюго, чи «Гордість та упередження» британської авторки Джейн Остен), але, з іншого боку, це засвідчує масштаби, в яких чинить свій вплив зорієнтованість на мультикультуралізм. Ще одним свідченням впливу мультикультуралізму на програми шкільного навчання є факт, що промова Мартіна Лютера Кінга-молодшого «У мене є мрія» є найчастіше згадуваною з усіх промов в американській історії, а деякі небілі діячі перебувають у колі найчастіше згадуваних історичних постатей Америки.

Нині основною темою суперечок довкола мультикультуралізму є те, який саме його різновид повинна мати країна. Який це має бути мультикультуралізм (інтеграціоналістський чи сегрегаціоналістський, такий, що визнає абсолютні цінності чи не

визнає) й до чого він повинен підштовхувати – до національної єдності чи усвідомлення характерних відмінностей? Те, які буде дано відповіді на ці запитання, до великої міри визначить, яким бути мультикультуралізові в наступні роки.

Від 1990-х до суперечок та дискусій про те, який різновид мультикультуралізму потрібен Сполученим Штатам, додається ще один мотив: чи потрібно країні перейти від мультикультуралізму на якусь нову стадію? Цей етап Майкл Лінд характеризує словами «наступна американська нація ... четверта американська революція»³²¹, а Голлінгер – терміном «постетнічна Америка».³²² Вчені закликають до запровадження освітнього підходу, за якого головним засобом у формуванні особистості виступав би акцент на внутрішній сутності, а не на кольорі шкіри.

4.4. Мультикультуралізм і освітні здобутки сучасних іммігрантів

Імміграція завжди була важливим фактором політичного життя Сполучених Штатів. Адже протягом багатьох століть щороку до країни прибували десятки тисяч нових громадян, спочатку переважно із Європи, а згодом із інших континентів. І хоча вже друге десятиліття ХХІ ст., тут і досі зберігаються високими темпи припливу іммігрантів, і ніщо не вказує на те, що ці процеси зазнають якихось суттєвих змін. З плином часу увага до імміграції з боку громадськості то спадає то зростає, а імміграція весь час формулює фундаментальне запитання: що означає бути американцем і чи може американська нація і надалі задовольняти свою історичну обіцянку забезпечувати добробут і стрімке кар'єрне зростання як новоприбульцям, так і їхнім нащадкам?

³²¹ *Lind, Michael*. The Next American Nation: The New Nationalism and the Fourth American Revolution, Free Press, 1995. – P. 448.

³²² *Hollinger, David A*. Postethnic America: Beyond Multiculturalism, Basic Books, 2006. – 312 p.

Зазвичай вчені обмежують свою дискусію економічним та демографічним впливом імміграції на життя країни. Проте насправді нині не викликає сумнівів те, що масова міграція досить суттєво змінює все американське суспільство і, передусім, його культуру. Тому багатьох цікавить, якими саме американцями стали ті, що іммігрували нещодавно, і якою незабаром може стати їхня Америка. Навіть ті вчені та експерти, які вважають, що імміграція дуже корисна для подальшого розвитку американської економіки, часом висловлюють побоювання, що велика кількість переважно небілих іммігрантів, що прибували до Сполучених Штатів, починаючи з другої половини 1960-х, не зможуть стати по-справжньому асимільовані і тому створюватимуть кількісно значні етнічні меншини, які складатимуться вже із народжених у США громадян.

Відповідь на запитання, що насправді є імміграція для американського суспільства, набагато менше залежить від власне іммігрантів, а набагато більше від їх дітей, котрі народилися вже у США, проте зберігають певні культурні зв'язки із своїм етнічним походженням. Перепис населення, проведений у березні 2005 р. показав, що кожен шостий у групі населення між 18 та 32 роками прибув до США у віці до 12 років, чи народився у сім'ї, де один із батьків є іммігрантом, а у віковій групі до 18 років таких молодих людей уже кожний четвертий. Значною мірою саме ці люди будуть визначати, в недалекому майбутньому, які групи іммігрантів стануть незабаром важливими етнічними групами у США. Таким чином, вони не лише переформатують вже усталені расові та етнічні стосунки в американському суспільстві, але також незабаром визначатимуть характер соціального, культурного і політичного життя у США.

Дослідження, розпочате у Нью-Йорку наприкінці 1990-х і завершене на початку 2000-х рр., було спрямоване на те, щоб спробувати зібрати матеріал про життя іммігрантів другого покоління і проаналізувати, як американська система освіти намагається пристосуватися до сталого зростання кількості іммігрантів з різних куточків світу. Це дослідження, яке тривало понад 10 років вивчало так званих іммігрантів другого поко-

ління (це ті, що народилися у США, а також ті, у кого бодай один із батьків був іммігрантом), а також так званих іммігрантів 1,5 покоління (так було визначено тих, хто народився за межами США, але прибув сюди у віці до 12 років і вже далі зростав і навчався у США).

Провадячи це дослідження, вчені намагалися зрозуміти, яким є життя таких іммігрантів у США, а також спрогнозувати довготривалі наслідки імміграції останніх десятиліть для всього американського суспільства. Одночасно вченим вдалося краще зрозуміти, як це – бути молодою людиною у великому мегаполісі (Нью-Йорк) на межі XX та XXI ст. Вони довідалися про прикrostі і радощі молодих людей, які, зростаючи у такому жорсткому місці як Нью-Йорк, де на кожному кроці на тебе може чатувати небезпека, чи жорстка конкуренція, намагаються оминути всі негаразди і водночас скористатися тими незвичайними можливостями і перспективами, які пропонує це велике місто.

Для проведення дослідження було обрано Нью-Йорк саме тому, що це місто має найбільш різноманітну іммігрантську громаду у США. Саме діти іммігрантів у минулому і нині є справжніми ньюйоркцями. Друге покоління іммігрантів зростає і отримує допомогу від численних інституцій і установ, які стали наслідком тривалої, складної і різноманітної міграційної історії цього міста.

Проведення такого дослідження показало, як це насправді важко зростати у такому складному місті як Нью-Йорк і, водночас, як це місто продовжує радо зустрічати прибульців. Проте, ми гадаємо, що наші висновки можуть стосуватися не лише тільки Нью-Йорка. І хоча дехто вважає, що місто не випадково зажило слави «острова поруч з берегом Америки» проте, на нашу думку, ті проблеми з якими має справу друге покоління «нових» ньюйоркців дуже нагадує проблеми, що виникають і в інших містах Америки, до яких інтенсивно прибувають іммігранти. І якщо у Нью-Йорку було знайдено певні шляхи до розв'язання цих проблем, то це може стати позитивним чи негативним уроком для решти країни.

Чому саме на сучасному етапі стало важливим оцінити, як Нью-Йорк і разом з ним вся країна приєднає друге покоління

іммігрантів? Одна з причин, що пояснює цей інтерес, лежить просто на поверхні – це їх велика чисельність. Іммігранти та їх діти нині становлять переважну більшість населення Нью-Йорка, Маямі чи Лос-Анджелеса. Відповідно до перепису населення, проведеного у березні 2005 р., 35 % ньюйоркців народилися закордоном, а їхні діти, народжені вже у США, становлять ще 17 %. Їх відсоток навіть більший серед мешканців міста у віці від 18 до 32 років, серед яких п'ята частина народилася в США від батьків іммігрантів, ще одна п'ята прибула до країни у віці до 12 років, а ще п'ята частина прибули до США вже як дорослі іммігранти. Отже, більшість молодих дорослих жителів Нью-Йорка за походженням іммігранти. Ця тенденція є ще більш промовиста серед тих, кому ще не виповнилося 18 років. Навіть якщо просто уявити, що якимось дивним дивом імміграція до США завтра припиниться, пошук відповіді на питання, як діти іммігрантів адаптуються в американському суспільстві, залишатиметься актуальним, ще протягом кількох десятиліть. Тому майбутнє дітей іммігрантів – це майбутнє не лише Нью-Йорка, але і багатьох інших міст та територій США.

Ще одна причина, яка спонукає до вивчення долі дітей іммігрантів, – це розвиток міжрасових та міжетнічних стосунків у США. До 1965 р. до США прибували іммігранти, як зазначалося, переважно із Європи. А після того, коли на європейському континенті запанували мир і добробут, вони почали прибувати переважно з інших континентів. Відповідно до того, як у минулому у Сполучених Штатах формувалися певні расові критерії, більшість цих прибульців не можна вважати «білими». Водночас, вони також не є афроамериканцями. Таким чином, до досить жорсткого поділу американських міст на зони проживання «білих» американців і нащадків колишніх рабів – афроамериканців додалося населення, яке не могло бути автоматично включене у жодну з цих груп, саме це, зокрема, і створило величезні потенційні проблеми. У Нью-Йорку ця проблема певним чином була пом'якшена тим, що появи вихідців із різних «небілих» країн передувала поява великої пуерто-риканської меншини, яка не була ані безумовно білою, ані безумовно чорною і тому не вписувалася у культурні та

соціальні стереотипи, що попередньо склалися. Згодом дослідники прийшли до висновку, що поява пуерто-риканців певним чином пом'якшила загальні расові суперечності у місті. Проте не все складалося легко, і тому нині необхідно бути дуже обережними з позитивними висновками стосовно досвіду проживання у місті представників різних нових іммігрантських груп.

Через великий приплив різноетнічного населення Нью-Йорк є саме те місце, де добре вивчати, як імміграція впливає на міжрасові стосунки. Імміграція до міста є надзвичайно різноманітною, і іммігранти щодня стикаються з представниками дуже різних рас і етносів. Жодна із етнічних груп іммігрантів не є домінуючою у Нью-Йорку, як це сталося, наприклад, із кубинцями у Маямі чи мексиканцями у Лос-Анджелесі. Приблизно 45 % чорношкірих жителів міста – це іммігранти чи діти іммігрантів, так само як приблизно 40 % його – біле населення. Те саме можна сказати про 59 % іспаномовних та 95 % вихідців з Азії. Більшість місцевих іспаномовних – це вихідці із Пуерто-Рико, які вже народилися у місті, але їхні батьки чи їхні дідусі і бабусі народилися на Пуерто-Рико. Таким чином, навіть вони мають міцну іммігрантську основу, незважаючи на те, що вони всі американські громадяни.

Іммігранти роблять величезний внесок у формування ринку праці у місті. Як і інші великі міста Сполучених Штатів, Нью-Йорк зміг прихистити іммігрантів у XIX та першій половині XX ст. передусім тому, що їх прибуття збіглося із зростанням економіки міста і вони стали визначальним ресурсом для розвитку тих секторів виробництва, які не вимагали від своїх працівників високого рівня освіти і досконалого знання англійської мови. Нині багато хто сумнівається, що сучасна сфера обслуговування, яка є нині провідною галуззю економіки і вимагає високого рівня освіти і вміння спілкуватися, зможе успішно прийняти нових робітників-іммігрантів. Водночас існують сумніви стосовно того, що тоді, як іммігранти працюють переважно у секторах економіки, де невисокі заробітки, їхні діти також матимуть достатньо можливостей для вертикальної мобільності.

Нинішнє розуміння процесів асиміляції було головним чином сформоване під впливом досвіду асиміляції представників

південної та східної Європи, які прибули до США у період між 1882 та 1924 роками. Їхнє включення у американське суспільство відбулося після змін міграційного законодавства, запроваджених у часи Великої депресії та Другої світової війни, що загалом різко зменшили імміграцію. Діти іммігрантів зростали в умовах низького рівня імміграції, коли нових прибульців було замало для того, щоб підсилити їхні зв'язки з колишньою батьківщиною. Американізація для них була додатково підсилена службою у збройних силах протягом Другої світової війни. А нині, на відміну від того періоду, досить численні діти іммігрантів з однієї країни постійно стикаються на вулицях міста з новоприбулими з країни походження їх батьків, вчать разом з ними у школах та працюють на підприємствах міста. Саме тому різниця між першим і другим поколінням іммігрантів менш виразна у наш час, ніж це було ще у недавньому минулому.

Проте, водночас, сьогодні друге покоління іммігрантів зростає у громадах, де їхні батьки мають більше міжетнічних зв'язків ніж це було колись. Тим часом, сучасні засоби зв'язку та відносно дешевий транспорт уможливають для іммігрантів збереження соціальних зв'язків з своїми етнічними громадами, навіть якщо вони проживають далеко один від одного. Нині міжнародні іммігранти та їхні діти залишаються активними у соціальних мережах, що дає їм змогу по суті жити у кількох суспільствах одночасно, проте ніколи вони цілком не належать ні до одного із них. У різних кварталах Нью-Йорка можна знайти підприємців, які надають можливість дуже дешево подзвонити у будь-який куточок світу, або переказати туди гроші. У кожній групі є люди, які залишаються дуже тісно пов'язаними із батьківщиною своїх батьків. Вони часто туди їздять, посилають туди гроші, і навіть розмірковують про можливість повернутися туди назад. Вражає велика кількість батьків з Вест-Індії чи Латинської Америки відправляють своїх дітей «додому», до своїх батьків чи родичів після того, як вони або втрачають можливості утримувати їх у місті або стикаються із його вуличною злочинністю. Такі зв'язки із батьківщиною залишаються вкрай важливими для сучасних іммігрантів другого покоління.

І нарешті дуже важливо вивчати те, що відбувається з іммігрантами другого покоління, тому що більшість батьків з першої

генерації турбує те, що може статися з їхніми «американськими» дітьми. І хоча не всі дослідники можуть автоматично сприйняти погляд батьків на стан справ у їхніх громадах, проте ми вважаємо, що необхідно серйозно ставитися до їхніх переживань. Адже кожен, хто знайомий із життям різноетнічних громад, що проживають нині у США, знає про те, як батьки переживають за майбутнє своїх дітей у США. «Ми боїмося за наших дітей», – кажуть вони. Із змішаним почуттям благоговіння, страху та гордості іммігранти-батьки говорять, що їхні діти «стають американцями». Це тема проповідей у корейських церквах, обговорень у еквадорських громадах та дебатів у китайських газетах.

Часом – це лише неусвідомлений страх чи несформульовані сумніви про ті культурні втрати, яких зазнають люди, що водночас почуваються щасливими, бо вони стали американцями. Так, вихідці з Вест-Індії, що живуть у Брукліні, зазначали у розмові з дослідниками, що вони «втрачають своїх дітей на користь вулиці». Такі слова – відображення тих численних небезпек, що чигають на них в американських гетто, а також той страх, який відчуває чорношкірий за своїх дітей у «расистській» Америці.

Цей страх є одним з парадоксів іммігрантського досвіду. Іммігранти прибувають до США поліпшити своє життя та життя своїх дітей. Більшість із них досягають цієї мети. Вони долають перешкоди та злигодні для того, щоб дати своїм дітям шанс стати американцями. Водночас батьки дуже часто почуваються непевними стосовно майбутнього, яке вони створили для цих нових американців.³²³

4.5. Сучасний стан освіти іммігрантів та їх залучення до загальноамериканського життя

Дискусія про те, як сучасні іммігранти зможуть прижитися у США, завжди збуджує приховані і явні порівняння із досвідом нащадків останньої великої хвилі імміграції початку ХХ ст. І

³²³ *Hirschman, Charles, Kasinitz, Philip.* Handbook of International Migration: The American Experience, Russell Sage Foundation; 1999. – 516 p.

хоча через суттєві зміни в економіці США це не зовсім коректно. Адже американці, і особливо нью-йоркці, цілком справедливо вітають включення в життя міста цієї групи іммігрантів і їхніх нащадків. Вони зробили статую Свободи та острів Еліс символами, що ними сьогодні пишається вся Америка, і які роблять її справді унікальною серед інших держав. Водночас історія Америки (і особливо Нью-Йорка) у сфері включення іммігрантів до громадського і суспільного життя різко контрастує із сповненою проблем історією багатьох американських расових меншин.

Наукове дослідження останньої великої хвилі імміграції із Європи дає право вважати, що асиміляція була одночасно і можливою і бажаною. Коли вчені писали про зростання власне американської самоідентичності, вони вважали, що асиміляція тісно пов'язана з вертикальною мобільністю, і навіть часто вважали, що асиміляція, акультурація і вертикальна мобільність були по суті одним і тим самим явищем. І хоча вони сперечалися стосовно того, чи можуть іммігранти легко позбутися своїх власних цінностей на користь англосаксонських норм етики та моралі, чи виробити якусь змішану власну систему, вони вважали, що іммігранти зможуть бути успішними лише тоді, коли засвоять основні елементи культури домінуючого на той час суспільства. І якщо ці іммігранти навіть і відчуватимуть певний дискомфорт, відмовляючись від своєї батьківської культури, проте справжня вертикальна мобільність стане для них винагородою.

Дослідження етнічних груп здійснене у «Місті Янкі» у 1945 р. В. Вернером та Л. Сролом і досі пропонує найбільш ґрунтовні міркування про проблеми ідентичності та досвід іммігрантів при зміні власних культурних орієнтирів і цінностей у цей історичний період. У своєму дослідженні вчені показують, як різні етнічні групи здійснили досить швидко еволюцію від бідності, в умовах сегрегації за місцем роботи та проживання, до інтеграції та американізації не лише умов проживання, але і роботи та самовизначення та самовідчуття. Саме цей шлях вертикальної мобілізації вчені потім назвали моделлю «прямого шляху» асиміляції. «Кожне наступне покоління колишніх іммігрантів, просувалося далі за попереднє знизу догори, стаючи все більш успішним. Таким чином класовий індекс кожної

етнічної групи був безпосередньо пов'язаний із тривалістю її проживання у місті і став проявом повсякчасного підвищення у загальноміській ієрархії з кожним новим поколінням».³²⁴

У розділі, присвяченому дітям іммігрантів, Варнер і Срол досліджують фактори, що впливають на зв'язки дітей як із поколінням своїх батьків, так і з рештою суспільства. Вони стверджують, що батьки орієнтують дітей, провадячи їх ранню соціалізацію у початковий період їхнього життя, на вірування і традиції своєї рідної країни. Проте як тільки діти вступають у соціальні контакти за межами своєї домівки та родини, вони відразу ж починають орієнтуватися значно ширше на американське суспільство. Дитина швидко засвоює цінності та навички, властиві саме американському суспільству і відчуває незручність, коли вони вступають у суперечність із цінностями батьків. Школа, однолітки, медіа – всі вони вчать, як краще бути американцем. Якщо дитина засвоює ці цінності, то вона змушує і всю свою родину певним чином адаптуватися до нового світу. Варнер і Срол запевняють, що цей процес розвертає традиційний тип стосунків батьки – діти навпаки. Будучи вже краще обізнаними з американським суспільством, діти вчать своїх батьків, як треба жити в Америці. Цей, протилежно спрямований зв'язок, досить часто викликає внутрішній конфлікт, як у світогляді дитини, так і між дітьми і батьками.

Варнер і Срол вважали, що діти іммігрантів будуть прийняті і адаптовані у єдину уніфіковану «американську культуру» середнього класу. Вони не враховували багатоманітність «місцевих» жителів, а також ті різноманітні шляхи, якими іммігранти будуть іти, асимілюючись, у різні сегменти американського суспільства. Вони також не взяли до уваги можливість того, що іммігранти можуть поліпшити свої перспективи вертикальної мобільності, зберігаючи свою батьківську культуру. Вони також не враховували можливість, коли іммігранти, як вважають, наприклад, сучасні дослідники Р. Альба і В. Ні, самі «перебудовують американський мейнстрім» і по суті поєднують американський і іммігрантський світи разом. Дослідники вважають

³²⁴ Warner, William, Srole, Leo. The Social Systems of American Ethnic Groups. Yale University Press, 1947. – 318 p.

незаперечним той факт, що «американська» культура має вищий статус, аніж культура іммігрантів: «З якого боку не поглянь, американська соціальна система, є найсильнішою і також водночас має домінуючий статус як культура приймаючої країни, саме це підтверджує її вищість. Як тільки дитина ототожнить себе з нею її позиція відповідно також стає позірно вищою».³²⁵

Таким чином, теорія «прямої лінії» пропонує дещо однорідну модель асиміляції. Однак, насправді, більшість етнічних груп добре асимілюються в одній сфері життя, проте залишаються відмінними у інших. Так, наприклад, східноєвропейських євреїв, часто вважають зразком успішності серед іммігрантів. Вони починали з досить низьким статусом і в атмосфері важких упереджень, проте досягли високого освітнього і економічного статусу за життя одного покоління. Згідно із доктриною прямолінійної асиміляції, вони демонструють високий ступінь акультурації, швидко перейшовши на англійську мову і практично повністю втратили свій ідиш, особливості житла тощо. Проте принаймні ще у 1960-ті, євреї залишалися чи не найменш асимільованими із усіх східноєвропейських груп в усіх інших аспектах. Вони продовжували підтримувати дуже тісні зв'язки всередині своєї етнічної групи, розвивали свої етнічні організації, демонстрували високий рівень зайнятості в одному місці та дуже виразно одностайні політичні уподобання під час виборів. Незважаючи на незадоволення єврейських лідерів зростанням кількості змішаних шлюбів, євреї навряд чи зникнуть у американському мейнстрімі навіть сьогодні, незважаючи на те, що в їх середовищі продовжує зростати вертикальна мобільність.

На початку 1970-х років модель «прямої лінії» зазнала нищівної критики. Коли інтелектуали втратили віру в те, що Америка здатна здолати свої расові проблеми, а рух за громадянські права почав втрачати свою активність, деякі критики нагадали, що «асиміляція» історично була, власне, політикою «лише для білих». Інші народи вважалися нездатними до асиміляції. Проте згодом з'ясувалося, що дорога асиміляції не є такою вже

³²⁵ *Alba, Richard, Nee, Victor. Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration. Harvard University Press. 2005. – 384 p.*

рівною, і що етнічні культури більш життєздатні, аніж вважалося раніше. Адже значна більшість другого, третього і навіть четвертого покоління нащадків вихідців із Європи так і не приєдналися повністю до американського культурного мейнстріму у багатьох аспектах, водночас досить успішно міняючи його під себе. Ці представники «білих етнічних груп», які зберегли «свою символічну етнічність» протягом 1960-х та 1970-х років зберігають якісь символічні ознаки своєї культурної традиції, яка часто передається за допомогою засобів масової комунікації. І хоча це залишається важливим для багатьох людей в межах їх власної самоідентифікації, проте таке символічне зацікавлення культурними ознаками, має незначний прямий вплив на їхнє повсякденне життя чи життєвий вибір.

Значна частина сучасних учених скептично ставиться до вірогідності і в подальшому такого розвитку подій. У 1992 р. відомий соціолог Х. Ганз запропонував на зміну концепції «прямої лінії» свою концепцію, яку він назвав «занепад другого покоління». Ганз виділив ті шляхи, на яких друга генерація іммігрантів після 1965 р. по суті була менш успішною аніж їхні батьки. Діти, які відмовилися прийняти низький рівень статків своїх батьків, погано оплачувану роботу, потрапили у складну ситуацію. «Ставши дорослими, деякі представники цього другого покоління, особливо ті, чиї батьки так і не позбулися бідності, так і залишаються жити у незмінній бідності, тому що вони вимушені працювати за іммігрантську зарплату та таку ж кількість годин як і їхні батьки, а недостатня кількість робочих місць та брак освіти, трудових навичок та зв'язків заважає їм влаштуватися краще».³²⁶

Зберігаючи те саме ставлення до низькооплачуваної роботи, як і місцеві бідні білі, чорні чи латиноамериканці, представники другого покоління, ризикують постійно залишатися бідними. Насправді дехто також може стати «справжнім американцем», засвоївши негативні стереотипи у ставленні до навчання, пошуку кращих можливостей, ставленні до наполегливої праці, а також до «американської мрії». В той же час ті, що зберігають

³²⁶ *Gans, Herbert. The War Against The Poor: The Underclass And Antipoverty Policy. Basic Books, 1996. – P. 208.*

тісні зв'язки із етнічною громадою своїх батьків, можуть, як вважає Ганз, досягти більших успіхів ніж ті, хто більше асимілювався. «Ті хто зумів утриматися у економічно життєздатній економічній ніші, зазнали меншої акультурації аніж європейці другого чи третього покоління, а також ті, що, не маючи такої ніші, уникнули вироку до кінці свого життя працювати на низькооплачуваних роботах для іммігрантів і розділити сумну долю бідних і переважно безробітних американців».³²⁷

У 1993 р. американські вчені А. Портес та Ж. Мін запропонували таке поняття як «сегментована асиміляція», розвинувши його більш детально у 2005 р. Їх теорія «сегментованої асиміляції» стверджує, що різноманітні моделі, за якими відбувається включення іммігрантів першого покоління, що мають різний соціальний і культурний капітал у вигляді етнічних видів роботи (види діяльності, якими переважно займаються представники певної етнічної групи – як, наприклад, двірники – таджики у Москві), соціальних мереж, та етичних цінностей значною мірою визначають їх життєві перспективи. Ці чинники також важливі для розуміння того, чому друге покоління продовжує зберігати вірність певним традиціям своїх батьків.

Молоді іммігранти другого покоління дуже нагадують ті американські етнічні меншини, у яких батьки не мають можливості забезпечити своїх дітей освітою і доброю роботою, а також захистити їх від бідності, і тому намагаються виховати у них установку на відпірність чи протистояння із домінуючим білим суспільством, подібну до тієї, що її розвинули в собі представники різних аборигенних американських етнічних груп. Ті, хто сам стикався із дискримінацією, або хто жив поруч із американськими аборигенами, охоче сприймають цю теорію, яка пояснює певним чином таку «реактивну» етнічність. Вони скептично ставляться до можливої вертикальної мобільності для представників таких громад, а також до думки, що освіта може їм у цьому допомогти. Тому вчені вважають, що молоді люди із другого покоління, які поведуться за прикладом представників американських аборигенних меншин, на загал зазнають низхідної соціальної мобільності, частково через расову дискримінацію, яка перешкоджає їм приєдна-

³²⁷ Ibid. – P. 208.

тися до успішніших білих однолітків навіть тоді, коли вони зазнали високого ступеня акультурації. Потрапивши у це коло, молоді представники другого покоління імміграції перебувають у становищі постійної підпорядкованості і несприятливих обставин.

В той час як Х. Ганз вважає, що деіндустріалізація значною мірою зменшила кількість професій, які полегшували вертикальну мобільність поколінь століття тому, А. Портер і Ж. Мін намагаються пояснити, як культурницькі організації впливають на появу економічних можливостей. Ганз вважає, що нинішні іммігранти другого покоління повинні здобути такий обсяг навичок та вмінь, на які у представників еміграції з Європи у минулому ішло кілька поколінь. А. Портер і Ж. Мін переконані, що постійне піклування про дітей, поширене серед іммігрантів з Китаю, чи тісні релігійні зв'язки, які підтримують різні покоління іммігрантів з Кореї, створюють той «соціальний капітал», який збільшує можливість першого покоління іммігрантів забезпечити послух і відданість родині своїх дітей. Вони також порівнюють їх із американськими аборигенними етнічними групами. Парадоксальним є те, що перешкоджаючи ширшій акультурації своїх дітей в американському суспільстві, чи дозволяючи своїм дітям лише вибірково акультурацію, залишаючи міцними всі основні культурні зв'язки із власною етнічною громадою, вони дають своїм дітям більше стимулів бути успішними і просуватися нагору.³²⁸

Про те, що асиміляція ніколи не відбувається за єдиним сценарієм, писав відомий освітній діяч італійського походження Л. Ковелло, який згодом запровадив навчання італійської мови у Нью-Йорку, як один із засобів збереження італійської спадщини у розвитку великого міста. Він, зокрема, згадував, що «вони (італійські іммігранти – Я. П.) ставали американцями, навчаючись соромитися своїх італійських батьків».³²⁹

³²⁸ *Porters, Alejandro, Min, Zhou. Getting the Upper Hand: Economic Mobility among Immigrants and Domestic Minorities // Ethnic and Racial Studies 15. 1992. – P. 491–521.*

³²⁹ *Covello, Leonard. The social background of the Italo-American school child: A study of the southern Italian family mores and their effect on the school situation in Italy and America. 1972, Rowman and Littlefield. – 488 p.*

Скарги стосовно того, що діти іммігрантів є американцями «поганого штибу» також не нові. Ще у 1906 р. у журналі «Аут-лук» (Outlook) писали про те, що італійських підлітків поглинули вулиці та «дешевий американізм». А твердження про те, що щільні етнічні анклавні є певною запорукою проти негативного впливу американських вулиць, заперечуються дослідженнями єврейської громади Нью-Йорка на початку ХХ сторіччя. Вони свідчать про стрімке зростання молодіжної злочинності серед хлопців та проституції серед дівчат, що дослідники вважають наслідками надто швидкої американізації.

Отже, якщо література, присвячена останній великій хвилі міграції, містить чимало аргументів на користь моделі «сегментованої асиміляції», такі скептичні голоси є явно у меншості. На тлі того, як падає заробітна плата, зростає нерівність доходів і триває расовий конфлікт, сумніви стосовно можливостей і цінності асиміляції звучать нині все частіше. Проте дехто ще тримає пошматований прапор асиміляції. У своїй головній книзі, присвяченій цій темі, Р. Алба і В. Ні стверджують, що асиміляція не лише досить точно описує ту плату, яку заплатили білі іммігранти з Європи та їхні нащадки у двадцятому столітті, вони також вважають що те саме відбувається із небілими іммігрантами і їх нащадками у столітті ХХІ. Вони стверджують, що модель сегментної асиміляції перебільшує ті фактори, які діють проти асиміляції сучасних небілих іммігрантів, що етнічні виробничі ніші постійно зменшуються, як і зменшується кількість людей однієї етнічної групи, що постійно проживає в одному районі міста. Міжетнічні шлюби розмивають межі між деякими етнічними групами, що прибули до США з Азії та Латинської Америки так само, як і між ними і білим населенням.³³⁰

Водночас Р. Алба і В. Ні вважають що лише невелика кількість іммігрантів відразу приймає чітке рішення «асимілюватися». Асиміляція – це сума мільйонів невеликих дій, рішень та непомітних змін у щоденному житті, що відбуваються в житті іммігранта незалежно від того, хоче він чи не хоче асимілюватися. Багато іммігрантів-батьків і у минулому і нині, роблять

³³⁰ *Alba, Richard, Nee, Victor. Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration. Harvard University Press. 2005. – 384 p.*

героїчні зусилля для того, щоб зберегти традиції і звичаї своєї батьківщини у своїх дітях. Вони розповідають дітям про вартісність традиційних цінностей і розмовляють з ними рідною мовою. Водночас спонукають дітей вчити англійську мову, переїздять у «кращий», а отже, менш «етнічний» район міста, і віддають їх у «кращу», а отже, і менш «етнічну» школу.³³¹

Протягом останнього десятиліття розмови про друге покоління іммігрантів були активними, але переважно спекулятивними. Донедавна ця група була надто молода для того, щоб можна було робити вірогідні узагальнення стосовно того, які вона має досягнення в сфері освіти, як складається її доля на роботі, як її представники укладають шлюб і скільки мають чи очікують мати дітей. Таких даних по суті не було. Справа в тому, що, починаючи з 1970 р. Бюро із перепису населення Сполучених Штатів припинило задавати питання стосовно місця народження батьків респондентів. І хоча у 1994 р. воно поновило це питання у питальнику, проте одержані результати дають змогу робити якісь узагальнення лише в масштабах всієї країни і для досить великих груп іммігрантів, як, наприклад, вихідців із Мексики. Більшість інших досліджень користуються такими визначеннями як «чорний» чи «іспанець», які унеможливають спроби вирізнити дітей іммігрантів. Отже, іммігранти другого покоління практично розчиняються у цих суперечливих расових визначеннях.

Таким чином, практично досить важко вірогідно оцінити, як почувуються у США іммігранти другого покоління, що вже стали дорослими. Однак порівняти з подібними дослідженнями, які провадяться у Маямі, Сан-Дієго, Лос-Анджелесі та восьми великих європейських містах, і зробити вірогідні висновки про життя молодих дорослих іммігрантів, які мають різне походження і проживають у різних умовах, можна.

Отже, між 1998 та 2000 роками було здійснено телефонне опитування п'яти іммігрантських груп, а також трьох різних етнічних груп американців, залучених для порівняння. Протягом дослідження було опитано 3415 молодих дорослих (віком від 18 до 32 років), що проживають у десяти адміністративних округах

³³¹ Ibid. – 384 р.

на території Нью-Йорка, де за переписом 1990 р. було відзначено значну кількість представників іммігрантських громад. Їх було не менше 1,5% від загального числа жителів. На цій території проживає приблизно 12 мільйонів населення із загальом 21 мільйона агломерації навколо міста Нью-Йорк за даними на 2000-й рік. Було обрано нижній віковий бар'єр 18 років, бо ж саме з цього віку молоді люди закінчують середню освіту, і починають свою трудову діяльність. Водночас 32 роки – це той граничний вік, який могли б мати діти іммігрантів, що прибули до США після 1965 р. або вже народилися в Америці.

Для ґрунтового дослідження було проведено два тури відбору респондентів. Під час першого туру, здійсненого методом «випадкового телефонного опитування», було відібрано необхідну кількість (близько 400) представників «білої», «чорної» та «пуерто-риканської» громад. Під час другого туру, проведеного у такий же спосіб, було відібрано необхідну кількість респондентів, які погодилися брати участь в опитуванні. Загальом кількість тих, що погодилися брати участь у дослідженні від тих, кого було відібрано як вірогідних учасників, становила 53,3%. Частота погодження на участь у дослідженні серед іммігрантів другого покоління була суттєво вищою у представників іммігрантів другого покоління, аніж серед представників місцевих етнічних груп – «білої», «чорної» та «пуерто-риканської» громад – вона коливалася у межах 67% у китайців, до 41% – у афроамериканців. Проведені дослідниками телефонні інтерв'ю тривали від 30 до 40 хвилин. Таким чином дослідники змогли зібрати основну статистичну інформацію, якою можна було оперувати для проведення узагальнень.

На другому етапі проведеного дослідження було здійснено детальні безпосередні інтерв'ю з 333 відібраними телефонними респондентами. Ці інтерв'ю розпочалися через місяць після першого телефонного опитування і закінчилися наприкінці 2001 р. Інтерв'юерами були кращі випускники факультету соціальних наук. Вони користувалися спеціально розробленим питальником, проте мали чітку настанову продовжувати розмову із опитуваним, якщо він розповідав якісь додаткові відомості на тему, яка цікавила дослідників. Ці інтерв'ю тривали по дві – чотири години. Більшість інтерв'ю відбувалося вдома у респондентів,

проте інколи в університеті або якомусь громадському місці. І хоча загалом це була репрезентативна вибірка, проте освітній ценз інтерв'юйованих був дещо вищим за загальний. З метою дізнатися, як події 11 вересня та наступна економічна криза вплинули на респондентів було здійснено інтерв'ю із 172 респондентами у 2002 та 2003 роках. Всі інтерв'ю було записано, розшифровано та запротокольовано.

І нарешті, до роботи було залучено шістьох етнографів, щоб вони визначили ті сфери, де іммігранти другого покоління та представники місцевих етнічних груп контактували найширше у період між 2000 та 2002 роками: середні школи, коледжі, університетські містечка, робочі місця, спілки, місцеві громадські організації та церкви з метою відтворити важливий інституційний контекст, у якому жили і діяли опитувані.

Вибір саме таких, а не інших етнічних груп був продиктований певними стратегічними завданнями. Вчені одержали дані від другого покоління представників різних етнічних груп і не ділили респондентів за походженням навмисне. І навіть якби вони так зробили, той факт, що до Нью-Йорка прибули іммігранти із найвіддаленіших куточків світу, перешкодив би їм створити якісь значимі етнічні групи, які можна було б порівнювати. Також було з'ясовано, що недоліком більшості досліджень іммігрантів другого покоління була відсутність контрольної групи з представників місцевого населення. Натомість, провадячи дане дослідження, вчені мали змогу порівняти іммігрантів другого покоління білих, чорних і латиносів із такими ж групами місцевих, із батьками, які вже народилися в Америці.

Окрему групу дослідження становили домініканці. Вони – чи не найбільша іммігрантська група у місті і відіграють важливу роль у розвитку економіки міста та формуванні його політики. Оскільки домініканці сформувалися як окрема етнічна група в результаті змішування вихідців з Африки, Європи та місцевих індіанців, вони становили значний інтерес для дослідження, бо їх складно було вписати у звичні північноамериканські расові категорії. У даному дослідженні вчені порівнювали вихідців з Домініки із другим поколінням вихідців із Пуерто-Рико. Вони включили у дослідження лише тих пуерто-риканців, які народилися у Нью-Йорку чи при-

наймні на континенті, і чії батьки також переважно були народжені тут.

Вчені також хотіли порівняти вихідців із Домініки та з Пуерто-Рико із новими жителями Нью-Йорка латиноамериканського походження, які прибули до міста не з басейну Карибського моря. Оскільки жодна із інших латиноамериканських груп не була достатньо великою, щоб бути розглянутою самостійно, вчені згрупували всіх вихідців із Південної Америки у три великі умовні групи – колумбійці, еквадорці та перуанці. Більшість вихідців першого покоління із південної Америки мали дещо вищу освіту, вищі доходи та менше предків африканців, аніж перше покоління домініканців. І хоча між представниками цих трьох груп існують певні відмінності, проте вони намагаються селитися поруч, працюють на подібних роботах і досить часто одружуються у межах цих трьох груп. Між собою вони мають набагато більше спільного ніж із домініканцями та пуерто-риканцями. Дослідники не вивчали окремо зростаючу нині громаду вихідців із Мексики, бо вона порівняно нова і ще не має достатнього для дослідження другого покоління.

Дослідники також хотіли порівняти іспаномовних вихідців із карибського басейну з англomовними вихідцями з цього ж регіону, які у більшості належать до «чорної» раси. Отже, вест-індійцями у дослідженні було названо вихідців із тринадцяти невеликих країн Карибського басейну, які до того, як стати незалежними у 1962 р., входили до Британської співдружності націй. Ці колишні колонії мали різну культуру і історію, але подібне, притаманне саме їм, переважає відмінності між ними. І тому у Нью-Йорку вихідці з цих країн становлять досить чітку спільноту. Якщо розглядати їх усіх разом, то вихідці із Вест-Індії становлять нині найбільшу інтегровану іммігрантську громаду Нью-Йорку. І хоча індіанці з країн Карибського басейну також є цікавою групою у Нью-Йорку, проте у даному дослідженні вчені брали інтерв'ю переважно у тих, що мали африканське походження.

Китайці становлять найбільшу групу, що представляє Азію у місті. Дослідники навіть дещо перебрали квоту для китайців, з метою включити до опитування не лише вихідців із КНР, але і з Гонконгу, Тайваню та з різноманітної китайської діаспори, що проживає у багатьох країнах світу. І нарешті вчені виділили

найбільшу іммігрантську «білу» групу – дітей єврейських іммігрантів із колишнього Радянського Союзу, яких вони порівнювали із дітьми місцевих білих нью-йоркців. Було відібрано лише тих, хто хоч якось дотримувався єврейських традицій, почасти для того, щоб зберігати відданість своїй релігії, а частково для того, щоб забезпечити внутрішньоетнічну взаємодопомогу в умовах життя у сьогоднішньому Нью-Йорку. Ці межі часто не глибокі за змістом і досить рухливі, проте ця група все ще зберігає певний досить чіткий дух спільноти і певної етнічної ідентичності.

Проведене дослідження пояснює чимало аспектів життя другого покоління іммігрантів. Так, зокрема досліджено, як батьки нинішніх іммігрантів другого покоління потрапили до Нью-Йорка, де вони поселялися, яку роботу виконували і що роблять нині, які родини вони створили. Також дослідники намагалися з'ясувати, як представники другого покоління іммігрантів бачать себе, і до яких етнічних груп вони самі себе відносять. Було також зроблено спробу описати, якими іммігранти другого покоління бачать свої родини і те міське середовище, той район, у якому вони живуть. Ці райони відрізняються один від одного якістю шкіл, поєднаннями різних груп і класів, рівнем безпеки на вулиці. Водночас, дуже важливо було зібрати якомога більше даних про іммігрантів другого покоління під час їх навчання у коледжі, а також про їх роботу та про те, якою є етнічна картина на їхньому робочому місці. Також дослідники намагалися зрозуміти, з ким і як одружуються і як заводять дітей іммігранти другого покоління, скільки часу вони витрачають на свою родину, дітей та родинні справи та наскільки вони зберігають і передають дітям культуру своїх батьків. Протягом опитування вчені намагалися також виявити політичні уподобання цих іммігрантів, а також з'ясувати часто замовчувану проблему: наскільки расизм визначає життєві шанси різних людей.

4.6. Життєві та освітні переваги другого покоління іммігрантів

Зібрані під час дослідження дані є багатими на різноманітні відомості, але водночас досить складними для інтерпретації. У них можна знайти винятки із будь-яких узагальнень та висло-

вити застереження для кожного твердження. І хоча є досить значні відмінності між різними етнічними групами, проте існують і досить великі відхилення всередині кожної етнічної групи. Обидва ці моменти треба брати до уваги для того, щоб краще зрозуміти реальний зв'язок між культурною адаптацією та економічним, політичним і соціальним статусом іммігранта. Злиття із суспільством зовсім неоднозначний процес, і молоді люди завжди включаються у суспільство у різних сферах і різними способами.

Спроба якимось чином визначити ступінь «асиміляції» представників другого покоління, негайно викликає низку запитань, зокрема: асиміляція з чим? Її ступінь – порівняно з чим? Молоді люди – іммігранти другого покоління можуть вважати себе дуже «американськими» у порівнянні зі своїми батьками-іммігрантами, проте все ще почуватися (і видно, що вони почуваються) значною мірою іноземцями у порівнянні із своїми місцевими однолітками. Крім того, США залишаються значною мірою етнічно та расово стратифікованою країною. І це, мабуть, не реально очікувати, що чорношкірі іммігранти чи латиноси стануть точнісінько такими, як білі місцеві жителі лише зі зміною поколінь. І те, що вони не дотягають до рівня освіти чи культури місцевих білих мешканців, надто просте пояснення того, чому ці молоді іммігранти другого покоління продовжують залишатися на такому низькому рівні. (Насправді у минулому для білих іммігрантів також було потрібно більше ніж одне покоління для того, щоб досягти того ж рівня, що і місцеві білі.) І справді дуже важливо розібратися, в яких сферах діти іммігрантів недосягають рівня дітей місцевих білих мешканців. Водночас, і це також важливо, зрозуміти, в чому існує подібне і відмінне між долею дітей чорношкірих іммігрантів і латиносів та місцевих афроамериканців та латиносів. Проводячи дослідження, вчені встановили, які найкращими групами для порівняння іммігрантів другого покоління є американці, що належать до тих же етнічних та расових груп. Тому вони порівнювали іммігрантів другого покоління південноамериканців та домініканців із пуерто-риканцями, які вже не перше покоління проживають у континентальній частині США, а вихідців із Вест-Індії із місцевими афроамериканцями, а росіян чи євреїв із колишнього СРСР

із дітьми місцевих білих, оскільки на час проведення опитування не було достатньо численної групи для порівняння китайців-іммігрантів другого покоління. Тож дослідники вирішили, що порівняння із місцевими білими буде для цієї групи найбільш коректним.

Маючи це порівняльне дослідження, вчені не приховують стриманого оптимізму стосовно подальшої долі іммігрантів другого покоління. Якщо говорити про рівень їх освіти та статус зайнятості, то дві п'ятих іммігрантів другого покоління вже перевершили своїх батьків. Виняток становлять лише вихідці з Домінікани, де серед молодих чоловіків спостерігається незначний регрес. У будь-якому випадку, представники другого покоління іммігрантів, яких було досліджено, досягають вищих результатів, аніж представники місцевого населення, що належать до тієї ж самої етнічної групи, навіть із урахуванням тих переваг, які вони мають та враховуючи те, яких успіхів вже встигла досягти їх родина. Водночас було також зафіксовано значне відставання не так серед представників другого покоління, як серед представників афроамериканської та пуерто-риканської спільнот, і особливо молодих чоловіків.

Діти іммігрантів досягли успіхів у житті не завдяки підтримці своїх іммігрантських громад, а навпаки тому, що вони наслідували загальносуспільні тенденції розвитку, бо їх освіта та місце роботи значно більше нагадують освіту та роботу місцевих громадян їхнього віку, а не власних батьків, іммігрантів першого покоління. Молоді китайці досягають значного освітнього і кар'єрного успіху у порівнянні із скромними здобутками своїх батьків. Китайські іммігранти першого покоління, як правило, живуть і працюють у добре розвинених етнічних кварталах. А їхні діти відділяються від них значно швидше, ніж це спостерігається серед представників інших етнічних груп, і у сенсі освіти, і в становищі на роботі, і, навіть, у способі мислення. Якби переваги ці етнічні анклавні не надавали їхнім батькам, молоді люди переважно нехтують ними. Таким чином, китайські квартали заселені переважно іммігрантами першого покоління. (До речі, це також стосується і кубинських анклавів у південній Флориді.)

Проте не лише вихідцям із Китаю другого покоління, але і більшості молодих іммігрантів з інших етнічних груп, прита-

манне намагання певним чином дистанціюватися від своїх батьків. Більшість молодих представників другого покоління іммігрантів залишають свої етнічні ніші і приєднуються до загалу. Це не означає, що вони завжди відразу досягають швидкого кар'єрного зростання. Переважна більшість цих молодих людей вливається у ряди нью-йоркського робітничого класу. Проте їх проблеми та можливості нічим не відрізняються від тих проблем, що очікують більшість молодих людей, які починають своє життя. Вони дуже рідко мають проблеми саме через те, що вони – діти іммігрантів.

Крім того, багато молодих людей африканського та латиноамериканського походження мають додаткові переваги завдяки допомозі спеціальних програм, які започатковано в епоху боротьби за громадянські права з метою допомогти афроамериканцям та вихідцям із Пуерто-Рико. І хоча їх було організовано з метою пом'якшити расове розшарування американського суспільства, проте нині ці програми є досить ефективними для включення сучасних «кольорових» іммігрантів і їхніх дітей в американське суспільство. Отже, це дає дослідникам підстави вважати, що віднесення до певної раси як члена якоїсь певної «меншини» більше сприяє включенню нових американців у життя країни, аніж їх фрагментація і намагання асимілювати відповідно до популярної раніше теорії американізації.

Друге покоління іммігрантів, вже самою своєю присутністю досить швидко і з великою креативною енергією змінює так званий мейнстрім. Проте у більшості випадків представники чорної громади та вихідці з Латинської Америки другого покоління відстають від своїх «місцевих» білих однолітків, водночас вихідці з Китаю і так звані російські євреї часом навіть перевершують їх у своїх досягненнях. Зважаючи на існування певних расових упереджень у американському суспільстві, а також на невисокий освітній рівень іммігрантів першого покоління, марно сподіватися, що їхні діти іммігранти другого покоління зможуть подолати відставання від своїх місцевих білих однолітків протягом всього одного покоління. Водночас молоді люди – представники другого покоління не так вже й часто переймаються цими проблемами, оскільки рідко зустрічаються зі своїми білими однолітками у школах, на робочому місці, чи за місцем

проживання. Найчастіше вони мають справи і порівнюють себе із представниками власної етнічної групи, у зіставленні з якими вони почувають себе досить успішними. Також вони мають справу із представниками інших етнічних груп – іммігрантами другого покоління. Взаємодіючи між собою, представниками інших етнічних груп іммігрантів та місцевих меншин, вони створюють всі разом якусь нову культурну та етнічну спільноту.

Звичайно, це не є критерієм «життєвого успіху». Представники різних груп досягають різних щаблів у різних сферах включення в життя країни. І динаміка такого включення для представників різних груп також є різною. Економічна мобільність, наприклад, зовсім не гарантує також належного культурного включення, а в свою чергу ні економічна успішність, ні культурна асиміляція, жодним чином не корелюються із повноцінним входженням у політичне життя та політичною успішністю. Наприклад, відносно добре забезпечені вихідці із Вест-Індії, вважають, що поліція виявляє до них неповагу так само як і до афроамериканців. Це перешкоджає їм почуватися так само добре і комфортно як представникам інших етнічних груп, незважаючи на їхній відносно значний успіх на ринку праці. Успішні вихідці з Китаю та колишнього СРСР також не почувують себе повноцінними учасниками громадського та політичного життя Сполучених Штатів. Так само як успішність кар'єри не гарантує щасливого і гармонійного родинного життя. Так, китайці іммігранти другого покоління часто роблять досить успішну кар'єру, проте багато хто з них мають значні проблеми у спілкуванні і стосунках із батьками. Отже, успіх у включенні у суспільне життя у якихось певних аспектах, не гарантує успіхів у інших сферах життя.

На загал сучасні дослідники роблять більш оптимістичні висновки аніж робили їхні попередники³³². А це тому, що, поперше, вони проводили своє дослідження у час зростання загального добробуту в державі. Їхні попередники (Ганз 1992 та

³³² *Porters, Alejandro, Min, Zhou. Getting the Upper Hand: Economic Mobility among Immigrants and Domestic Minorities. // Ethnic and Racial Studies 15. 1992. – P. 491–521 // Herbert Gans. The War Against The Poor: The Underclass And Antipoverty Policy. Basic Books, 1996. – 208 p.*

Портес, Мін 1993) проводили свої дослідження і робили висновки спочатку про «занепад другого покоління» чи про «сегментовану асиміляцію» у часи, коли вулиці охопила епідемія вживання наркотиків (крек), а отже, злочинність, зростання і концентрація бідності в окремих районах міста сягали свого найвищого рівня за останні десятиліття. В той час, коли проводили останнє дослідження більшість американських міст і особливо Нью-Йорк, переживали зростання в контексті загального економічного піднесення. Особливо помітним у Нью-Йорку стало зменшення рівня злочинності, що відразу привело до загального поліпшення якості життя.

Відсутність легального статусу також могла б бути менш обтяжливою для батьків респондентів, ніж для більш сучасних іммігрантів, або для іммігрантів у інших регіонах США. Всі респонденти – іммігранти другого покоління були громадянами країни, і лише кілька респондентів, що народилися поза межами США не мали необхідних документів про громадянство. Отже, можна стверджувати, що у більшості випадків їхні батьки були у в минулому певним чином легалізовані, або навіть одержали статус громадянства у США. Значна частина російських євреїв, що іще раніше прибули до країни як біженці часів холодної війни, досить легко одержали легальний статус. Що стосується представників інших етнічних груп, то їхні батьки прибували до країни переважно в період між 1960 та 1980 роками, коли одержати легальний статус було значно простіше ніж у наступні десятиліття.

Серед іммігрантів у Нью-Йорку також значно менша частка осіб без документів, ніж у інших частинах країни. Особи без документів становлять приблизно 15–20% серед народжених за кордоном, на відміну від 40% у штаті Каліфорнія, чи 50% у Великому Лос-Анджелесі.

У Нью-Йорку особи без документів ніде не проживають разом, і не мають особливих зовнішніх ознак. Більшість із них прибули за тимчасовими візами і просто залишилися в країні, коли термін їхньої візи завершився. Дуже рідко трапляються прикрі випадки, коли люди просто нелегально перетинають кордон. І буде правильно припустити, що порушники візового режиму, які вже одного разу отримували чи туристичну чи

студентську візу, мають кращі шанси одержати право на постійне проживання, ніж ті, хто нелегально перетнув кордон. Нині серед осіб, які нелегально перетинають кордон, переважають мексиканці. Проте їх кількість у Нью-Йорку лише нещодавно почала зростати. На противагу Чикаго, Лос-Анджелесу чи Хьюстону, де мексиканці становлять вже понад 40 % від усіх іммігрантів, що проживають у місті, у Нью-Йорку їх кількість не перевищує 5% від тих, що народилися поза межами держави.³³³

Крім того, Нью-Йорк має добре розвинений державний сектор, розвинену систему соціального забезпечення і соціальної підтримки, а також розгалужену систему університетів, відкритих для широкої громадськості, яка, власне, і була створена для того, щоб забезпечити освітою наплив іммігрантів, а також їхніх дітей у попередні роки. Імміграція – це важка справа. Помилково обраний шлях, чи невірно обране місце – трапляються досить часто. Саме у Нью-Йорку було створено найкращі умови, де ті, що зробили неправильний вибір, отримали б другий шанс. Це місто вже саме по собі є таким, що дає людям можливість переробити себе, і місцева культура заохочує тих, хто здатний це зробити. Саме за таких умов можливо одержати другий, третій, четвертий шанс реалізувати себе, що створює особливо сприятливі умови для дітей іммігрантів.

І нарешті, більшість дослідників вважають, що діти іммігрантів часто ніби зависають поміж двох світів, вони відмовляються від «світу своїх батьків», проте так і не стають остаточно американізованими. Це становить для дітей іммігрантів певну проблему, проте таке становище «десь посередині» дає представникам другого покоління певні суттєві переваги.

Дослідники Р. Парк і Ворнер вважають, що представники другого покоління – небілі іммігранти – здобувають деякі переваги, дистанціюючись певним чином від своїх батьків-іммігрантів. Зазнавши часткової асиміляції, вони оволодівають американською культурою і таким чином одержують ширший доступ до можливостей, доступних американським громадянам.

³³³ *Foner, Nancy*. In a New Land: A Comparative View of Immigration NYU Press, 2005. – 327 p.

Водночас вони розуміють, що ці можливості відкриті передусім для білих громадян. Крім того, деякі дослідники визнають, що діти з небілих громад мають ті самі проблеми, що і афроамериканці та інші небілі громадяни Америки. Дискримінація і расова сегрегація почасти обмежують їх освітні можливості та доступ до певних видів діяльності. Для того, щоб компенсувати це, деякі представники небілих громад, спираються на досвід своїх батьків та їх включеність у різні етнічні зв'язки та види діяльності, а також їхні культурні традиції. Кар'єрному зростанню таких молодих людей можуть перешкоджати не лише низький освітній рівень батьків, але і їхні різноспрямовані культурні орієнтири.³³⁴

Отже, представники другого покоління мають досить широкий спектр можливостей і різноманітних життєвих практик, із яких вони можуть обирати свій власний шлях, який не буде ані наслідуванням життєвого шляху їхніх батьків, ані цілковито повторювати життєвий шлях корінних американців. Перебуваючи десь «посередині», вони мають можливість і користуються нею, повсякчас збагачувати культурне і економічне життя Нью-Йорка і тим самим вдало самореалізуватися.

Вивчаючи, як зростали респонденти, вчені також дізнавалися більше про місто Нью-Йорк. Адже респонденти постійно нагадували їм, як це важко зростати у великому місті. Навіть успішні представники середнього класу та їхні батьки мають жорстко конкурувати за такі речі, які представники середнього класу в інших регіонах Америки мають як належне, від місця в хорошій початковій школі, до очок на спортивних змаганнях. Справи виглядають набагато гірше для представників бідноти. Епідемія вживання креку наприкінці 1980-х років по суті спустошила більшість тих районів міста, де проживали респонденти. Винайняти квартиру було дуже дорого навіть у тих районах, які вважалися найбільш бідними. А конкуренція на ринку праці ставала все жорсткішою не лише через постійний приплив нових іммігрантів, але також через молодих освічених людей, які переїздили із інших частин Сполучених Штатів у пошуках кращих кар'єрних можливостей, що їх обіцяло місто «яке ніколи не спить».

³³⁴ *Park, Robert. Race and Culture. Free Pr. 1964. – P. 403.*

І досі, вважає більшість людей, Нью-Йорк залишається гостинним для іммігрантів. У ньому дійсно можна знайти чудові можливості, які стають винагородою для кмітливих іммігрантів другого покоління. Іммігранти і їхні діти і в минулому і нині, допомогли цьому місту стати визначальним в американській (а, можливо, і світовій) культурі й торгівлі в середині ХХ ст. Грубувата нью-йоркська культура не завжди гостинна для новачків, проте вона нерозбірливо толерантна для тих представників другого покоління, які можуть запропонувати щось справді вартісне і нове. Місцеве біле населення міста шанує своє іммігрантське коріння. І якщо їхні брати і сестри, перетнувши Гудзон, переважно стають стовідсотковими американцями, то ті білі, що залишилися у місті, продовжують підтримувати свої старі етнічні зв'язки та почасти пам'ятають про своє історичне походження.

У цьому місті етнічність має свою особливу легітимність, і при цьому місто залишається вірним своїй космополітичності. Коли республіканці в конгресі запропонували прийняти закон, який передбачав би кримінальну відповідальність за нелегальну імміграцію, мер Нью-Йорка – республіканець, закликав їх «бути реалістами». І лише голова міського комітету з імміграції, який у 1973 р. сам іммігрував до США із Гаїяни, не погодився і ляв мера за поверховий підхід та виявлення невинуватої м'якості. Але оскільки у місті немає яскраво вираженої більшості, то для іммігрантів другого покоління не є проблемою батьки-іммігранти. Тому вони дуже рідко почуваються у місті як чужинці чи якісь зайди. Більшість їхніх друзів мають подібне походження, оскільки кожний прибув звідкись з інших країв. Таким чином, «іммігранти» для них це – люди, які приїхали на минулому тижні, а корінних американців, які розмовляють без акценту, вони переважно бачать по телевізору. Вони почувають себе нью-йоркцями, мешканцями міста, яке вони успадкували. Не надто над цим замислюючись, вони живуть своїм багатокультурним життям на вулицях, на роботі, у нічних клубах міста.

Молоді респонденти схвально оцінили таку космополітичність. Вони відзначили культурну різноманітність, як одну з найбільш привабливих рис свого міста, хоча їхня оцінка цієї різноманітності у багатьох випадках зводилася до позитивних відгуків про різноманітні ресторани.

Не зважаючи на те, що практика часто не збігається з теорією, можна сказати, що ці молоді люди мають друзів, які належать до різних рас і культур, і спілкуючись з цими людьми вони, тим самим, збагачують себе і своє життя. І це, можливо, найкращий висновок, який можна зробити, аналізуючи життя другого покоління іммігрантів у Нью-Йорку.

У більшості своїй аналіз здобутого матеріалу було структуровано навколо такого поняття як етнічні групи. Дослідження переконливо довело, що приналежність до групи певним чином визначає життя конкретної людини. Час від часу, описуючи здобуті матеріали, бачимо, що незважаючи на всі застереження і різнобічні підходи в оцінюванні цього матеріалу, ми маємо справу з певним груповим ефектом, який, однак, не можна пояснити жодним раціональним чином. Водночас, дослідження свідчать, що порівняння різних груп на зразок – «китайці» всі роблять так, а «домініканці» – ось так, інколи роблять для формування уявлення про існування груп більше, ніж пропонує жива реальність. Варіативність всередині етнічної групи є не меншою ніж різниця між ними. Тому, коли зосереджуємося на відмінностях між різними етнічними групами, то це не означає, що для формування життєвого шляху іммігранта інші фактори, такі як стать, вік, расова приналежність є менш важливими. Також слід відзначити, що важливість етнічної самоідентифікації, а також те, як власне етнічні групи функціонують, змінюється і від групи до групи, а також зростає чи зменшується з плином часу.

Під час дослідження було з'ясовано, що порівняння груп і їх стереотипізація є часто по суті расистськими узагальненнями, і тому можна з впевненістю констатувати, що жодне посилення на різниці між етнічними групами не робить ці групи більш реальними, ніж вони є насправді. Адже молоді респонденти належать не лише до етнічних груп, але також до соціальних класів, мають певну стать, належність до соціальної групи та проживають у певному районі. Як і всі сучасні люди вони мають багато соціальних ролей і соціальних ідентичностей. Тому, якщо ми говоримо про групові особливості, то це відбувається лише тоді, коли спільні риси дійсно переважають всі інші варіативності.

Крім того, коли респонденти говорять про норми, цінності, чи особливості культури своєї групи, треба розуміти, що ідеться про особливі, сформовані, власне, у Нью-Йорку етнічні групи. Коли мова йде про китайців чи еквадорців, то маються на увазі люди, які прибули до міста і тут народили та виховували своїх дітей десь між 1960 та 1990 роками. Вони є представниками конкретного регіону, класу, мовного, політичного та робітничого сегментів своєї країни походження. Часом вони формують у Нью-Йорку групи, які дивно корелюються з тими, які вони залишили на своїй колишній батьківщині. Так, «російський» Нью-Йорк складається переважно з євреїв, вихідців з міст. А «китайський» – переважно із вихідців із південного Китаю, вони спілкуються кантонською говіркою, а також переселенців із Фіджі, та представників середнього класу із Тайваня. Тому зайве говорити про те, що і культурна поведінка «росіян» і «китайців» Нью-Йорка може здаватися дивною сучасним мешканцям Росії чи Китаю.

Проте, незважаючи на всі наведені застереження, слід зауважити, що належність до різних етнічних і расових груп, а також різниця між ними мають дієвий і важливий вплив на життя підлітків. Так, Н. Глейзер і Д. Мойліхан стверджують, наступні покоління, які долучаються до етнічних груп, успадковують соціальне становище, яке так чи інакше виростає з того становища, у яке потрапили перші члени групи, які прибули до міста і тому всі вони діють як певна група з певними інтересами, які поширюються і на наступні хвилі іммігрантів.³³⁵ Так, наприклад, коли представники другого покоління російських євреїв отримують допомогу від соціальних агентів і соціальних служб, створених попереднім поколінням, яке вже стало нью-йоркцями, чи коли вихідці із Вест-Індії використовують програми, що були створені для підтримки афроамериканців, колишні групові ідентичності, мережі та соціальні ролі по суті впливають на їхнє подальше життя навіть тоді, коли вони до

³³⁵ *Glazer, Nathan, Moynihan, Daniel. Beyond the Melting Pot, Revised, Second Edition. The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City. Harvard University press. 1970. – 464 p.*

кінця цього не розуміють. Хоча діти думають, що походження їхніх батьків не має ніякого значення для визначення їх власної долі, вони успадковують від них певні переваги та невгоди. Корінні білі американці, наприклад, не мають необхідності замислюватися про свій «привілей бути білим» для того, щоб користуватися, як це назвав Д. Родігер, «заробітком білої людини».³³⁶

Різні етнічні групи мають різні рівні, види і форми освіти, зайнятості, та різний соціальний капітал. І хоча всі групи мають певні відхилення і долі їх членів часто перехрещуються або збігаються, існують певні стрижневі тенденції, які суттєво розходяться, і тим самим відображають позиції певної групи всередині ширшого суспільного контексту. А відхилення в середині самої групи часто суттєво впливають на її подальше просування у суспільній ієрархії. Тобто, краще бути членом бідної групи, до якої належать люди, які досягли високого рівня добробуту, ніж до групи, де всі однаково бідні. Ця різниця не лише відображає ситуацію в країні-донорі, але також і принципи відбору іммігрантів першого покоління в цій країні. Безумовно, іммігранти з бідних країн мають гірші шанси ніж ті, що прибули із країн розвиненіших. Різні групи також мають різні ступені зв'язків із країнами свого походження, їх статус також залежить від статусу та величини спорідненої місцевої етнічної групи, наскільки легально її члени в'їхали до країни тощо. Групи різняться тим, наскільки тісно її члени пов'язані між собою і наскільки успішно всі вони можуть діяти як одне ціле. Зважаючи на стійку тенденцію існування етнічних стереотипів, ці обставини мають суттєвий вплив на долю членів тієї чи іншої групи.

Етнічні відмінності у сучасних США постійно перебувають у русі, під впливом ширших соціальних чинників – таких, як раса, соціальні класи, освіта тощо. Чоловіки та жінки також мають різний досвід приналежності до етнічної групи. Сама по собі приналежність до певної етнічної групи нічого не пояснює. Водночас етнічні відмінності – це зовсім не міф, який затуманює

³³⁶ *Roediger, David. The Wages of Whiteness: Race and the Making of the American Working Class, Verso. 2007. – 195 p.*

розуміння якоїсь глибшої і фундаментальнішої дійсності. Як і приналежність до класу, етнічність – це історично непередбачуване явище, що постійно змінюється, але від цього не перестає бути реальним, і життєво важливим для молодих людей.³³⁷

4.7. Професійно-технічна освіта у США

Професійно-технічна освіта потрапила у центр уваги американського суспільства на початку 1960-х років, коли суспільство, оговтавшись після Другої світової війни, як ніколи до того було сповнене прагнення покінчити з бідністю та нестатками, що суттєво обмежували життєві перспективи багатьох молодих жінок і чоловіків. Саме тому в цей період професійна освіта почала набувати важливого значення у підготовці молодих фахівців.

Слід зазначити, що історія розвитку професійно-технічної освіти у США сягає досить давніх часів. Ще у колоніальні часи і відразу після здобуття незалежності вважалося, що виробляти професійні навички молодих американців повинні їхні батьки. Так тривало все XVIII сторіччя і навіть упродовж першої половини XIX, аж поки в 1854 р. не було засновано перші фермерські навчальні заклади, зорієнтовані на підготовку фахівців для ведення ефективного сільського господарства. Бурхливе зростання кількості ферм та сільськогосподарського виробництва спонукали поглиблення суспільного інтересу до ефективного ведення сільського господарства, що покликала до життя ухвалення законів Моррілла від 1862 р., а також Закону про сільськогосподарські коледжі від 1890 р.³³⁸ Вони надавали навчальним закладам, котрі спеціалізувалися на викладанні сільськогосподарських і технічних дисциплін, статус вищих навчальних закладів. У 1887 р. було прийнято Закон Гетча (*The Hatch Act*), який передбачав виділення федеральних коштів на різноманітні сільськогосподар-

³³⁷ *Thompson, P.* The Making of the English Working Class. Vintage, 1966, – 864 p.

³³⁸ *Christy, R., Williamson, L.* A Century of Service: Land-Grant Colleges and Universities, 1890–1990. Transaction Publishers. 1991. – P. 191.

ські експерименти, що мали підвищити продуктивність виробництва у цій галузі, що також суттєво піднесло престиж професійно-технічної освіти.³³⁹ 1914 р. Конгрес ухвалив закон Сміта-Левера³⁴⁰, який заклав правові основи для створення і функціонування сільськогосподарських курсів та молодіжних «клубів чотирьох Ейч» (4-H clubs).³⁴¹ Назва походить від чотирьох слів: голова (head), серце (heart), руки (hand), здоров'я (health), всі вони в англійській мові починаються з цієї літери. Ці молодіжні клуби, а їх кількість з часом зросла майже до 90 тис. об'єднували 6,5 млн молодих американців під одним гаслом: «Зробимо краще найкращим». Водночас ці клуби послугували ще одним девізом: «Навчаймося, працюючи». Вони проіснували під егідою міністерства сільського господарства США понад 20 років і багато зробили для розкриття творчого потенціалу молодих людей.³⁴²

На справу розвитку професійно-технічної освіти вплинули погляди Дж. Дьюї, який широко пропагував думку про те, що діти під час навчання повинні опановували прості й практичні види діяльності. На початку 1900-х років професійно-технічну освіту називали індустріальною тому, що в цей час країна все більше індустріалізувалася і у ній все гостріше відчувалася потреба в навчальних закладах, що давали б промислову професійну освіту. Цей тісний зв'язок між індустріалізацією та професійно-технічним навчанням став особливо помітним у 1906 р. – саме тоді було засновано Національне товариство сприяння індустріальній освіті (National Society for the Promotion of Industrial Education).³⁴³

³³⁹ *Christy, R., Williamson, L.* A Century of Service: Land-Grant Colleges and Universities, 1890–1990. Transaction Publishers. 1991. – P. 191.

³⁴⁰ *Theelin, J.* Essential Documents in the History of American Higher Education. Johns Hopkins University Press, 2014. – P. 384.

³⁴¹ *Theelin, J.* A History of American Higher Education, 2nd Edition. Johns Hopkins University Press, 2011. – P. 504.

³⁴² 4 – H Clubs. <http://www.4-h.org/>

³⁴³ *Rauner, F., Maclean, R.* Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research. Springer Netherlands, 2008. P. 61. 1108 P. <http://www.springer.com/jp/book/9781402083464>

Поштовх до розбудови такої освіти дало й ухвалення закону Сміта-Г'юза (Smith-Hughes Act) від 1917 р., яким передбачалося збільшення обсягів фінансування на оплату праці викладачів професійно-технічних дисциплін у середній школі.³⁴⁴ Офіційно ж місце професійно-технічної освіти в академічному курсі середньої школи було закріплене наступного року в такому документі, як Звіт Комісії з реорганізації середньої освіти «Кардинальні принципи середньої освіти» (*Cardinal Principles of Secondary Education*)³⁴⁵. Проте, незважаючи на такий розвиток подій, довкола професійного навчання часто точилися суперечки. Деякі педагоги вважали, що надмірний акцент на професійно-технічній освіті підштовхує бідних, тобто основний контингент учнів, охоплених цим видом навчанням, до постановки перед собою менш амбітних життєвих завдань у професійній сфері. Інші висловлювали переконання, що багато з тих, котрі вчаться, аби мати професійно-технічну освіту, здатні до більшого, аніж виконання роботи, де переважає ручна праця. Вони вважали, що надавати пріоритет саме професійно-технічній освіті означає прирікати таких людей на заздалегідь визначене нижче становище у професійній сфері.

Аргументи противників професійно-технічного навчання змусили багатьох освітян розглядати його у певному сенсі як перешкоду класичній освіті. Але таке ставлення зазнало суттєвих змін з ухваленням Закону про початкову та середню освіту від 1965 р. (*Elementary Secondary Education Act 1965*). Спрямований на боротьбу із бідністю, цей закон передбачав збільшення державних видатків на фінансову підтримку шкіл та інших навчальних закладів з метою підтримки дітей з малозабезпечених родин, надання додаткового фінансування на підручники й посібники для будь-яких навчальних закладів, що давали професійно-технічну освіту, збільшення видатків на підтримку шкільних бібліотек, з метою забезпечення їх навчальною та довідковою літературою. Крім того, виділялися кошти на ство-

³⁴⁴ *Gadell, John.* Charles Allen Prosser: His Work in Vocational and General Education. Washington University. 1972. – P. 23.

³⁴⁵ *Theelin, J.* Essential Documents in the History of American Higher Education. Johns Hopkins University Press, 2014. – P. 384.

рення навчальних центрів та центрів підвищення кваліфікації учителів та викладачів професійно-технічної освіти. У наступному 1966 р. цей закон було доповнено параграфом про виділення коштів на допомогу дітям з особливими потребами. Цей федеральний законодавчий акт став найбільш вагомим внеском федеральної влади з усіх, зроблених нею для підтримки професійно-технічної освіти.³⁴⁶

Після прийняття цього закону прибічники поширення професійно-технічного навчання почали наполягати на створенні відповідних програм професійно-технічного навчання, щоб учні мали змогу краще розкривати свій творчий потенціал. З огляду на це незабаром у суспільстві утвердилася думка про те, що професійно-технічне навчання є необхідним, а особливо для представників родин та суспільних груп, де бідність успадковується із покоління до покоління.

Через тридцять років розвиток професійної освіти у США набув нового поштовху після того, як у свою першу каденцію президент Клінтон виступив на підтримку закону «Зі школи на роботу» (School-to-Work Act), який було ухвалено у 1994 р.³⁴⁷ І хоча не всі освітяни вважають, що цей документ справді допоміг подальшому удосконаленню і розвитку професійно-технічної освіти проте це стало ще одним свідченням того, що важливі справи професійної освіти держава намагається приділити належну увагу.

З плином часу з'ясувалося, що чимало працівників освіти загалом незадоволені цим законом бо вважають, що передбачене ним навчання або дуже подібне до професійно-технічного, або навіть ідентичне йому. Вони вказують, що програма заходів «зі школи на роботу» (the school-to-work initiative) передбачає підготовку учнів до трудової діяльності через їхнє навчання у школі. Їхні опоненти натомість вказують, що після прийняття цього закону середня школа залишається осторонь завдань професійної підготовки учнів, яка переноситься на рівень місцевого

³⁴⁶ *Beyer, B., Johnson, E.* Special Programs and Services at School. Proactive Publications. 2005. – P. 212.

³⁴⁷ School-To-Work Opportunities Act. (CFDA No. 84.278). <http://www2.ed.gov/pubs/Biennial/95-96/eval/410-97.pdf>

коледжу. Водночас вони задоволені тим, що таким чином професійну освіту одержує більше молодих американців. Після 1994 р. головним осередком професійно-технічного навчання у багатьох містах стала вже не середня школа, а місцевий коледж.³⁴⁸

4.8. Спеціальна освіта для дітей з особливими потребами та неповносправних

До 1850-х років самоврядні територіальні громади країни не мали спеціального навчання й не надавали окремих освітніх послуг дітям з особливими потребами. Серед переважної більшості американських громадян панувало переконання, що дбати про своїх хворих членів має родина власними силами, а місцева громада в міру можливості допомагати матеріально. З середини ХІХ ст. традиційний для Америки підхід до навчання людей з проблемною психікою почав змінюватися. Певний вплив на це спричинили успіхи, яких психіатрія досягла на той час у Європі, після чого там було започатковане систематичне навчання душевнохворих, яке дало досить позитивні результати. Їхні успіхи стимулювали відкриття закладів для навчання таких людей і в Сполучених Штатах. Це були як приватні, так і державні заклади, що утримувалися на кошти влади штатів. Ініціатори створення спеціальних закладів навчання сподівалися, що, одержавши освіту і допомогу в такій школі, діти з особливими потребами зможуть повернутися в родинне коло вже як «продуктивні члени родини». Одним із переконаних прибічників такого підходу був Г. Гоу (G. Howe), який ще наприкінці 1840-х почав переконувати своїх співгромадян, що людей з проблемами психіки можна навчати. У 1848 р. Гоу виголосив доповідь перед членами законодавчого зібрання штату Массачусетс, у якій пропонував підтримувати й фінансувати освіту для душевнохворих. Цей за-

³⁴⁸ *Shapiro, Daniel, and Zemsky, Robert. Education and the Workplace: From School-to-Work and Schooling-at-Work. (Washington, DC: National Center on Educational Quality of the Workforce, July 1996). Режим доступу: http://web.stanford.edu/group/ncpi/documents/pdfs/2-10_PartnerEmploy.pdf*

клик він адресував не лише законодавчому органу штату, але і приватним добродійцям та різним громадським організаціям. Цьому виступу передувало ретельне вивчення проблеми. Гоу провів обстеження у 77 містечках та селищах штату Массачусетс і підрахував, що в межах цього штату живе приблизно 1200–1500 душевнохворих громадян. Це дало йому підставу звернутися із закликом і запропонувати: «Рекомендується, аби негайно було вжито заходів для того, щоб порятувати цей найнещасніший клас від жахливої деградації. Те моральне зло, що є результатом існування понад тисячі таких осіб у територіальній громаді, є ще більшим, аніж зло фізичне. Спостерігати лише вигляд людських істот, що принижені до становища худобини ... є не лише болісним, але ще й таким, що до найвищої міри деморалізує інших громадян».³⁴⁹

Законодавці штату Массачусетс дослухалися закликів Гоу. Вони вирішили асигнувати кошти на пілотну програму на рівні штату, покликану показати, наскільки душевнохворі люди піддаються навчанню і до якої міри. Одним із найсерйозніших питань, що постають перед викладачами, які працюють у сфері спеціальної освіти для дітей, є питання про те, до якої міри можна організувати навчання дітей зі спеціальними потребами в середовищі звичайних дітей, а коли необхідно провадити викладання на основі індивідуального підходу? Нині відомо, що свої переваги має кожен із підходів. Головною перевагою навчання в середовищі звичайних дітей є те, що завдяки йому дитина опиняється в звичному, нормальному середовищі, де може вибудовувати стосунки з дітьми всіх типів, не надто відчуваючи, що вона якась інакша. З другого ж боку, діти з особливими потребами та молоді люди з інвалідністю можуть мати потреби, які вимагатимуть особливої уваги педагога. Щоб така молодь змогла реалізувати максимум своїх потенційних можливостей, їй потрібний особливий індивідуальний підхід та індивідуальна методика викладання.³⁵⁰

³⁴⁹ *Milton Meltzer. A light in the dark: the life of Samuel Gridley Howe. Crowell, 1964. 239 p.*

³⁵⁰ Position Paper National Focus Group on Education of Children with Special Needs. Режим доступу: http://www.ncert.nic.in/new_ncert/ncert/rightside/links/pdf/focus_group/special_ed_final1.pdf

Масштабні зміни у справі навчання дітей з особливими потребами почалися у 1870-х роках. Г. Спенсер та Ч. Дарвін на той час уже написали низку праць про місце розумово відсталих в еволюції біологічних видів. З цього приводу Н. Рафтер зазначає: «Спенсер та інші так звані соціальні дарвіністи радили, щоб суспільно-проблемні групи були полишені на вимирання, подібно до нижчих біологічних видів»³⁵¹. Відомо, що у 1851 р. Спенсер писав: «Згідно з природним станом речей суспільство постійно зазнає відторгнення своїх нездорових, розумово недорозвинутих, неповоротких, нерішучих, ненадійних членів». В цьому контексті Рафтер, зокрема, звертає увагу на використання Спенсером терміну «очищувальний процес» вимирання, коли пише, що, «допомагати нездоровим означало б лише ставати на дорозі цього очищувального процесу» вимирання. А Дарвін, зазначає далі Рафтер, та інші еволюціоністи вбачали в розумовій відсталості «атавізм» – відлуння нижчої форми життя.³⁵² Дарвін у своїй книжці «Походження людини та селекція залежно від статі» (*The Descent of Man and Selection in Relation to Sex*) в україномовній фаховій літературі використовується такий варіант перекладу: «Походження людини і статевий відбір» стверджує таке: «Поступово розвивалися індивідуальні та моральні здібності людини... Ми можемо побачити увесь перехід від розумових здібностей повного ідіота, нижчих, аніж у тварин на низьких щаблях розвитку, до розуму Ньютона».³⁵³

Заява Дарвіна про те, що деякі розумово обмежені мають розумові здібності нижчих тварин, збурила науковців і спричинила виникнення еugenіки – нової соціальної науки, яка була покликана розробити біологічно, еволюційно й соціологічно обґрунтовану стратегію поліпшення генетичної структури людської раси.

³⁵¹ *Rafter, N.* White Trash: The Eugenic Family Studies, 1877–1919. Northeastern, 1988. – 428 p.

³⁵² *Ibid.* – P. 153.

³⁵³ *Rafter, Nicole.* The Criminalization of Mental Retardation. In Steven Noll and James Trend, Jr. (Eds.), *Perpetual Children*. 2004. – P. 232–257.

Як наслідок, стосовно дітей зі спеціальними потребами почали формуватися три стратегії, що вже буцімто спиралися на прогресивну науку. По-перше, оскільки в розумовій обмеженості вбачали атавізм – повернення до «нижчих біологічних форм», то з'явилося таке поняття, як «криміналізація розумової відсталості». На жаль, це означало, що підходи держави тепер уже більше відображують прагнення захистити людей від тих, хто страждає від серйозної розумової недуги, аніж принести користь цим останнім. По-друге, послідовники евгеніки прагнули утвердити такий підхід у державі, згідно з яким розумово відсталі особи юридично обмежувалися б у можливостях давати потомство та одержувати необхідну їм освіту. По-третє, прагнення краще зрозуміти, що ж спричинює розумову відсталість у людини, було першим мотивом, що рухав науковцями.

Під цим впливом, через деякий час у США цілковито змінилася політика щодо розумово відсталих. Так у суспільстві, було утверджено переконання про начебто непорушний зв'язок між відставанням у розумовому розвитку й злочинними нахилами. Поширенню таких поглядів посприяла книжка Р. Дагдейла «Родина Джюків: дослідження злочинності, пауперизму, хвороби та спадковості; а також подальші дослідження злочинців» (*The Jukes: A Study in Crime, Pauperism, Disease and Heredity*, 1877)³⁵⁴. Праця В. Фіша «Твір про ідіотизм» (*The sison Idiocy*), що вийшла у світ у 1879 р., була менш категоричною в оцінках, проте і цей автор створив негативний образ дітей зі спеціальними потребами. У цій роботі В. Фіш стверджував, що алкоголізм батьків іноді здатен вплинути на генетичну будову дитячого організму в разі вживання алкоголю матір'ю у час, коли ненароджена ще дитина перебуває в материнському лоні – адже це іноді може викликати в дитини пошкодження мозку чи пошкодження генетичного характеру. В наш час деякі біологи відзначають подібний взаємозв'язок між вживанням наркотиків та вродженими дефектами розумового розвитку дітей. Проте на відміну від своїх колег, Фіш був

³⁵⁴ *Platt, Anthony M.*, *The child savers: the invention of delinquency*, Rutgers University Press; 2009. – 352 p.

переконали, що багатьом дітям із вадами розумового розвитку можна дати таку освіту, яка допоможе їм, частково або й повністю, заробляти собі на життя.³⁵⁵

Проте минуло майже сто років коли у 1975 р. Конгрес ухвалив Закон про освіту всіх дітей з вадами розвитку (*The Education for All Handicapt Children Act*), покликаний забезпечити підвищення рівня чуйності вчителів та працівників школи до дітей з особливими потребами. Його мета – гарантувати умови, за яких діти-інваліди одержували б повноцінну й адекватну рівню їх розвитку освіту. Адже за статистикою у США приблизно 10 % населення мають різні ментальні, фізичні, когнітивні та інші проблеми зі здоров'ям, що вимагає відповідного ставлення як суспільства, так і державних чинників. Законом було передбачено, що навчання кожної дитини-інваліда обов'язково повинне здійснюватися в умовах, що якомога менше спричиняють її відірваність від суспільства. Як наслідок, діти, котрі до того навчалися окремо у спецкласах, тепер стали здобувати освіту разом з рештою дітей. Цей закон також передбачає, що протягом шкільного дня учні, котрі одержують освіту за програмою спеціального навчання, мають проводити у класі стільки часу разом з рештою учнів, скільки це є можливим і виправданим. З цією метою закон вимагає, аби спільними зусиллями місцевих працівників освіти і батьків чи опікунів для кожної дитини було створено індивідуальний план занять.³⁵⁶

На думку законодавців, цей закон має забезпечити виконання таких першочергових завдань: по-перше, він покликаний полегшити справу спілкування і взаємодії між дитиною-інвалідом та її опікуном; по-друге, забезпечити комфортність учнів – не інвалідів: тобто зробити так, аби вони знали, у яких випадках учневі-інваліду треба допомогти, а в яких той має діяти сам. А третім завданням закону було дати можливість учневі-інваліду відчувати себе здатним до самовдосконалення, оскільки він

³⁵⁵ James, W. Trent. *Inventing the Feeble Mind: A History of Mental Retardation in the United States*. University of California Press, 1995. – 356 p.

³⁵⁶ Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). Режим доступу: <http://www.apa.org/about/gr/issues/disability/idea.aspx>

передбачав створення таких умов, які спонукали б його до більшої змагальності у навчальному процесі.³⁵⁷

У 1997 р. Конгрес ухвалив Поправки до Закону про навчання інвалідів (*Disabilities Education Act Amendments; IDEA*) з метою запровадити формули для обчислення обсягів асигнувань для кожного штату з огляду на його демографію. В цьому законі було враховано проблему бідності, а ще передбачено фінансову підтримку тим вищим навчальним закладам, де традиційно навчаються афроамериканці, а також університетам, де серед студентства спостерігається великий відсоток представників меншин.

І хоча було чимало зроблено для дітей з особливими потребами, проте існує думка, що суспільство могло б краще допомагати їм і в навчанні і в подальшій соціалізації. Водночас, допомога дітям із особливими потребами викликає у частини суспільства побоювання стосовно того, що уряд мало уваги приділяє обдарованим учням. Хоча вони, вірогідно, майбутні винахідники й генії-творці, а дехто з-поміж них, можливо, також відіграє важливу роль у збільшенні добробуту країни чи принаймні кількості робочих місць. Тому чимало американців вважають, що навчання талановитих та обдарованих дітей ще не здобулося на належну увагу, а це шкодить майбутньому країни. Отже, як завжди у суспільстві вільно існують і конкурують різні точки зору, що безумовно допомагає знаходити оптимальні рішення.³⁵⁸

³⁵⁷ Yell, M., *The Law and Special Education*. Pearson; 2012. – 448 p.

³⁵⁸ Center for Parental Information and Resources. Режим доступу: <http://www.parentcenterhub.org/>

РОЗДІЛ 5. ОСВІТА США НА ПОРОЗІ НОВІТНЬОЇ ЕРИ

5.1. Освітні реформи у 1980–2000-х роках

Від початку 1980-х років американські президенти, як ніколи раніше почали серйозно цікавитися розвитком освітньої політики у державі. Почасти така зацікавленість була спричинена критикою системи публічної освіти, що все гучніше лунала у суспільстві від кінця 1960-х і впродовж 1970-х років. 1981 року і демократи, і республіканці запропонували проекти кількох освітніх реформ. Найбільшої уваги заслуговують три реформи, що протягом зазначеного періоду впроваджувалися як президентом-демократом, так і президентами-республіканцями. Громадськість оцінила одну з цих трьох реформ як безумовно успішну, водночас результати двох інших не мали однозначно позитивної оцінки.

З 80-х років республіканці запропонували три головні програмні напрями розвитку: «Назад до основ» (*Back to the Basics*) за президенства Р. Рейгана³⁵⁹, «Шкільний вибір» (*School Choice initiative*) за Дж. Буша-старшого та «Жодної дитини поза увагою» (*No Child Left Behind*) в часи правління Дж. Буша-молодшого.³⁶⁰ При чому якщо перший був більш загальний і стосувався всього суспільного розвитку, то наступні два було зосереджено переважно на освітній сфері.

Під час президентства Б. Клінтона було вжито активних заходів для поширення комп'ютерної грамотності, надання можливості батькам обирати школу для своєї дитини, а також для впровадження загальнонаціональних шкільних стандартів. Важливо відзначити, що в питанні обрання школи погляди між республіканцями та демократами досить помітно різняться.³⁶¹

³⁵⁹ President's Ronald Reagan Address Before a Joint Session of Congress on the State of the Union February 4, 1986. Режим доступу: <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=36646>

³⁶⁰ No Child Left Behind Act. Режим доступу: https://en.wikipedia.org/wiki/No_Child_Left_Behind_Act

³⁶¹ Anderson, Nick. Clinton Details Education Reform Plan. May 20, 1999. Режим доступу: <http://articles.latimes.com/1999/may/20/news/mn-39105>

З усіх трьох реформ, що їх республіканці почали реалізовувати, починаючи з 1980 р., «Назад до основ» стала найбільш успішною. Її впровадження було розпочате з огляду на падіння балів у тестуваннях, яке спостерігалось в 1963–1980 роках. Розпочинаючи реформу, Р. Рейган проголосив, що для підвищення освітньої успішності школам необхідно повернутися до викладання найсуттєвіших аспектів знання та до самодисципліни. Справа в тому, що на початок 1960-х у школі остаточно запанували ліберальні підходи Дж. Дьюї, і багато хто вважав, що падіння рівня академічних знань відбувається через те, що вже цілих два десятиліття у школі застосовуються ліберальні, дитиноцентриські підходи. Адміністрація Рейгана стверджувала: частково причина падіння рівня академічної успішності криється у тому, що американські школи стали настільки дитиноцентричними, що в них більше немає місця виконанню дитиною домашніх завдань, а саме це у свій час, на думку багатьох фахівців консервативного спрямування, зробило американські школи успішними.

У 1983 р. Національна комісія з питань високоякісної освіти (*National Commission on Excellence in Education*) опублікувала звіт «Країна у стані ризику» (*A Nation at Risk*).³⁶² У цьому документі вказувалося на падіння тестового бала SAT. Окрім того, у звіті з великою тривогою повідомлялося, що рівень успішності американських учнів знижується, особливо виразно це видно якщо його порівняти із рівнем успішності їхніх ровесників з інших розвинених країн. У 1987 р. було видано книжку Д. Хармана, яка називалася «Неграмотність: національна дилема» (*Illiteracy: A National Dilemma*). У ній автор стверджував, що багато американців не здатні читати на рівні, необхідному їм для виконання роботи. На думку Хармана, емпірично досить важко визначити, яким насправді є рівень неграмотності в Америці – все залежить від того, який смисл вкладати у це поняття.

³⁶² *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education.* April 1983. Режим доступу: http://datacenter.spps.org/uploads/sotw_a_nation_at_risk_1983.pdf

Наприклад, приблизні офіційні підрахунки говорять про *основний* тип грамотності і тоді відсоток грамотних громадян коливається у межах 79–97 % (U.S. Census Bureau, 2001).³⁶³ Коли йдеться про *функціональну* грамотність, то її рівень, на думку фахівців Бюро переписів США, сягає приблизно 87 %. Саме тому, Б. Беннетт міністр освіти в адміністрації президента Р. Рейгана, закликав школи до поліпшення викладання таких важливих предметів, як читання, математика і природничі науки. Він стверджував, що на основі традиційного базового, або наукового підходу необхідно розвивати навички читання. Такий підхід передбачав основний наголос на застосуванні фонетичних методів під час заучування слів і правильній вимові під час читання. Базовий підхід у викладанні вчителі використовували з давніх-давен, оскільки англійська мова є фонетичною. Натомість підхід, в основі якого лежить вивчення мови назагал, був більш дитиноцентричним і передбачав передусім вивчення цілих слів і викладання додаткового матеріалу, легкого й приємного для дітей. Розрахунок полягав у тому, що, коли дитина читає із задоволенням, тоді у перспективі вона призвичаїться читати в більших обсягах. Під час викладання мови педагог передусім звертав увагу на те, чи подобається дитині читати, а не на те, наскільки точно і правильно вона це робить.

Протягом 1980-х років і на початку 1990-х розрив між успішністю складання стандартизованих тестів білими американцями та афроамериканцями вперше суттєво скоротився. Багато працівників освіти вважають, що таким скороченням слід завдячувати програмі «Назад до основ», але, напевне, тут відіграли свою роль так само й інші чинники. Існують наукові дослідження, які показують: формування навичок читання на основі базового, або наукового методу (*basal instruction*), коли навчають читати, використовуючи спеціально призначені для цього тексти та посібники усе вищої й вищої складності, особливо корисне дітям – представникам нових іммігрантських меншин.³⁶⁴

³⁶³ Harman, David. Illiteracy: A National Dilemma. Prentice Hall Trade. 1992. 113 p.

³⁶⁴ Dewitz P. Using Basal Readers. Режим доступу: <http://readingbydesign.com/wordpress/wp-content/uploads/2013/11/Basals-Dutiful-Fidelity.pdf>

Чому акцент шкільного закладу на формуванні в учнів навичок читання на основі базового, або наукового підходу йде на користь передусім дітям, що походять із бідних родин та з меншинних груп, зрозуміти неважко. Якщо це дитина із заможної родини, то батьки мають фінансову можливість зробити все, аби їхній нащадок таки засвоїв основи знань попри будь-які недоліки у роботі школи. Такі родини мають кошти і, приміром, можуть собі дозволити замовити платний курс «Захоплені фонетичним методом» (Hooked on Phonics) навіть у разі, якщо читати їхніх дітей у школі вчать не на основі базового, а наукового методу.

Для того, щоб підсилити вплив на американців запропонованих ним реформ, Р. Рейган цитував Т. Джефферсона, який писав: «Якщо нація сподівається жити в невігластві й бути вільною ... вона сподівається на те, чого ніколи не було й ніколи не буде»³⁶⁵. Крім того, для обґрунтування своїх прагнень зробити націю більш освіченою Рейган використав дані звіту «Нація в стані ризику» Національної комісії з питань високоякісної освіти (1983). У ньому з тривогою констатувалося падіння успішності серед американських учнів і наголошувалося, що коли ситуація й надалі розвиватиметься у тому ж напрямі, то Сполучені Штати ризикують опуститися на нижчий рівень життя і муситимуть задовольнятися на міжнародній арені місцем слабкої країни.

Президент Рейган вважав, що для боротьби із недоліками освітньої системи США, країні потрібно дещо більше, аніж просто підвищення витрат на освіту з боку держави. Зокрема він вказував на те, що протягом багатьох років витрати на освіту у державі зростали удвічі швидше, аніж інфляція, проте тестовий бал продовжував знижуватися. Водночас чимало освітян намагалися зрозуміти, чому таке значне збільшення фінансування в 1960-х і 1970-х роках зовсім не вплинуло на зростання тестового бала.

³⁶⁵ Ronald Reagan Remarks at the Swearing-In Ceremony for James H. Billington as Librarian of Congress September 14, 1987. <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=34792>. Thomas Jefferson Quotes. <http://www.goodreads.com/quotes/11289-if-a-nation-expects-to-be-ignorant-and-free-in>

Спираючись на їх напрацювання, президент Рейган у своїй програмі «Назад до основ» запропонував зробити шість послідовних кроків. По-перше, підвищити шкільні вимоги. Адже у 35 штатах для одержання атестата середньої школи було достатньо прослухати лише один курс з математики; у 36 штатах, щоб одержати атестат середньої школи, від учня вимагалось пройти лише один навчальний курс – з природничих наук. Для порівняння: у американських школах наприкінці ХІХ та на початку ХХ ст. необхідно було прослухати 4 курси з математики та природничих наук, щоб претендувати на такий атестат.

По-друге, необхідно надати учителю у класі ширші повноваження для підтримання дисципліни. На жаль, у цей період учні надто часто поводити себе агресивно по відношенню до вчителя, а йому просто бракувало влади, щоб встановити спокій у класі і домогтися від учнів виконання домашніх завдань.

По-третє, Рейган закликав американців вжити заходів, щоб скоротити масштаби наркоманії та алкоголізму серед школярів, що згубно впливає не лише на загальний результат роботи школи, але і на рівень знань більшості учнів.

По-четверте, вчителі мають зробити все, щоб в учнів сформувалися високі життєві прагнення; допомагати якомога більшій кількості школярів пройти підготовчий курс до вищого навчального закладу.

По-п'яте, активізувати участь батьків у навчальному процесі, адже відомо, що найкраще учні засвоюють матеріал тоді, коли батьки і вчителі разом працюють, виховуючи дитину.

І останнє. Президент вимагав, щоб школа знову почала виховувати у дітей фундаментальні чесноти, передусім він мав на увазі повернення до школи морального виховання, або виховання особистості.³⁶⁶

Незабаром після того, як почала діяти програма «Назад до основ», бал стандартизованого тестування почав поступово підвищуватися. Крім того, на думку фахівців, видимим результатом дієвості програми «Назад до основ» стало те, що в на-

³⁶⁶ Ronald Reagan Remarks at the Swearing-In Ceremony for James H. Billington as Librarian of Congress September 14, 1987. Режим доступу: <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=34792>.

ступному десятилітті суттєво зменшилася різниця між рівнем успішності учнів білих та учнів – представників меншин, а також учнів, що походили із багатих та бідних родин. Таким чином, головні провідники програми «Назад до основ» одержали суттєвий доказ позитивного впливу на освіту цієї ініціативи президента Р. Рейгана. Скорочення розриву у знаннях мало підтвердження даними досліджень, які засвідчили, що коли матеріал вивчається у традиційний спосіб, користь від цього мають насамперед діти з бідних родин та діти – представники меншинних груп. Коли основи – тобто базовий матеріал – викладають усім учням у школі, тоді краще розкриваються їх потенційні можливості. Таким чином, програма «Назад до основ» виявилася чи не найпродуктивнішим заходом республіканців у галузі освіти у другій половині ХХ століття.³⁶⁷

Починаючи з 1980 р. з пропозиціями надати батькам можливість самим обирати школи для навчання своїх дітей виступала переважна більшість американців. Щоправда, ці ініціативи дещо відрізнялися по суті. Представники обох політичних партій вважали, що можливість обрання школи батьками піде на користь освітній системі країни. Демократи під час президентства Клінтона були переконані, що треба дозволити обирати лише з-поміж громадських шкіл, а республіканці – пропонували також надати батькам можливість робити вибір і на користь приватної школи.

Діяльність республіканців з метою започаткувати програми з надання права обирати школу, як державну так і приватну, розпочалася ще за каденції президента Р. Рейгана, а потім тривали під час президентства Дж. Буша-старшого та Дж. Буша-молодшого. Їхня мета – встановити законний порядок, за якого батьки могли б вільно обирати й приватну школу, так ніколи і не здійснилася, однак вона і досі залишається у програмі республіканської партії у вигляді одного з основних положень у галузі освіти. За характером свого впливу на освіту в державі ця пропозиція виявилася більш складною і непередбачуваною для виконання, аніж програма «Назад до основ».

³⁶⁷ *Jeynes, William. American educational history: school, society and the common good/ Sage Publications, Inc. 2007. – P. 395.*

Хоча ідею про вибір школи Рейган підтримав, при ньому робота в цьому напрямі велася не надто активно. Так тривало поки у 1990 р. не була опублікована книга Дж. Чабба та Т. Моу «Політика, ринок та школи Америки» (*Politics, Market and America's Schools*).³⁶⁸ У ній автори порушили цікаве питання: а чому, власне, так сталося, що систему університетів Америки зазвичай вважають найкращою у світі, а от про систему громадських шкіл кажуть, що вона нижча від середньої якості? Намагаючись відповісти на це питання, автори висловлюють гіпотезу: причина в тому, що університети громадської та приватної форм власності конкурують одні з одними, а на рівні початкової та середньої школи монопольне становище має громадська школа. На рівні університету, вказують вони, заклади на зразок Стенфордського університету (приватний) та Каліфорнійського університету у Берклі (громадський) (UC-Berkeley), або ж Університету Південної Каліфорнії (USC) (приватний) та Каліфорнійського університету в Лос-Анджелесі (громадський) (UCLA) змагаються між собою, й завдяки такому змаганням кожен заклад стає кращим. Водночас платники податків (єдиного шкільного податку) по суті приречені віддавати своїх дітей до початкової та середньої школи державної форми власності, бо фінансово неспроможні надсилати їх до приватної школи.

Деякі сучасні експерти вважають, для того, щоб знову зробити американську початкову та середню школу високоякісною, приватним школам має бути дозволено конкурувати з громадськими на однакових засадах.³⁶⁹ Вони переконані, якщо влада дозволить цьому стати реальністю, країна одержить аж два позитивні результати у галузі освіти. По-перше, більше американських дітей почнуть ходити до приватної школи, де одержуватимуть кращу освіту, як правило, кращу від тієї яку могли б одержати в громадській школі. По-друге, конкуренція з боку приватних шкіл змусить громадські стати кращими. Як наслідок, поліпшиться навчання у всіх початкових та середніх школах Америки.

³⁶⁸ Chubb, John, Moe, Terry. *Politics, Markets and America's Schools*. Washington, Brookings Institution Press, 1990. – P. 336.

³⁶⁹ Coulson, Andrew J. *School Choices: The Citizen's Guide to Educational Reform*, available at <http://www.schoolchoices.org/roo/vouchers.htm>

Для того, щоб дозволити припинити монополію громадських шкіл, необхідно полегшити фінансовий тягар на батьків, надавши спеціальний ваучер кожній родині, яка віддає своїх дітей до приватної школи. Цей ваучер буде засобом часткової компенсації за те, що батьки платять податки на утримання громадських шкіл, навіть коли їхні діти не навчаються в системі громадської освіти. Дехто пропонує, передбачити для батьків, що скористалися правом обрати школу, не надання ваучера, а податкову пільгу у вигляді зниження податкової ставки. Однією з потенційних переваг такого підходу стало б те, що було б легше коригувати обсяги зниження податкової ставки залежно від прибутків тієї чи іншої родини. Приміром, план заходів на випадок використання батьками права на вибір школи міг би передбачати суттєвіше зниження ставки для бідних порівняно з багатими. На відміну від цього рішення, про вибір на користь ваучерів зробив би можливим надання пільг, пов'язаних із використанням права на вибір школи, тим особам, які не платять жодних податків.

Хоча всі президенти-республіканці і підтримали ідею про надання права на вибір школи, її практичне втілення було обмежене кількома спробами у таких містах, як Мілуокі та Клівленд. Найбільш дієву підтримку реформи на користь права обрання школи завжди виявляли афроамериканці. Причому те, що афроамериканці щиро підтримують ідею про надання батькам права обирати школу, засвідчують не лише опитування громадської думки. Численні громадські активісти неодноразово заявляли, що федеральна влада недостатньо працює над тим, аби допомогти запровадити право на вибір школи, а також чимало афроамериканців багато разів протестували біля Білого дому з вимогою надати їм нарешті це право.

Головну причину такої одностайної підтримки з боку афроамериканців легко зрозуміти. Чимало з них і досі мешкають у занедбаних міських кварталах, громадські школи яких є осередками, де часто з'являються наркодилери та кримінальні елементи. Проте більшість батьків-афроамериканців не можуть віддати своїх дітей до приватної релігійної чи іншої школи, у яких більш безпечно і немає кримінальних проявів. Тому ці батьки були б просто щасливі, якби держава надала їм право

вільно одержати свій шкільний ваучер чи податкові пільги, які дали б змогу їх дитині піти до іншої, кращої школи.

Незважаючи на підтримку з боку трьох президентів-республіканців за останні чверть століття, практика обрання школи так і не набула поширення. Однією з головних причин цього є те, що, з одного боку, американці нічого б не мали проти, аби ваучери чи податкові пільги одержали незаможні міські чи сільські мешканці, проте вони не схвалюють, якщо такий подарунок матимуть заможні громадяни чи представники багатого прошарку середнього класу. Таким чином, якщо право на вибір школи все-таки буде запроваджене по всій країні, то розподіляти податкові пільги чи ваучери доведеться із застосуванням диференційованого підходу, що надзвичайно складно зробити як технічно, так і через брак необхідних критеріїв. Тобто, домогтися, щоб бідні одержували якнайбільшу допомогу, середній клас – лиш деяку, а заможні – не одержували взагалі досить складно у демократичному суспільстві, не маючи чітко розробленого інструментарію, який підходив би для всіх штатів і територій одночасно.³⁷⁰

Крім того, одна з найбільших проблем у справі аналізу наслідків наділення правом обирати школу кориниться у недостатній кількості зібраних даних, що показували б, як такий вибір позначається на дитині. Окрім того, практично в жодному з досліджень не вивчалось, як наділення правом на обрання школи позначається на успішності. Деякі дані вказують на те, що використання права обирати школу може позитивно впливати на успішність, однак вони все ще не достатньо вірогідні.³⁷¹

Програма «Жодної дитини поза увагою» (*No Child Left Behind*), ініційована Дж. Бушем-молодшим, теж є промовистим зразком складності проведення освітніх реформ. Її було обговорено і схвалено Конгресом та Сенатом протягом 2001 року.

³⁷⁰ *Jeynes, William. American educational history: school, society and the common good/ Sage Publications, Inc. 2007. – P. 347.*

³⁷¹ *Terre, W. Comparing Private Schools and Public Schools Using Hierarchical Linear Modeling. National Center for Educational Statistics. 2006. Режим доступу: <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/studies/2006461.pdf>*

8 січня 2002 р. президент Буш своїм підписом перетворив цю програму на закон. Спершу документ мав одностайну підтримку представників обох партій, адже він мав допомогти багатьом дітям, які перебувають у скрутних життєвих обставинах. Д. Бродер, старійшина журналістської спільноти Вашингтона заявив, наприклад, що вважає цей закон найґрунтовнішим і найважливішим з усіх, що стосувалися освіти за останні 35 років. Ідеально здавалася вже навіть сама назва цього освітнього плану.³⁷²

Мета президента Буша була, поза сумнівом, шляхетною, але практична реалізація плану «Жодної дитини поза увагою» привела до зростання кількості різних непорозумінь. Головною метою, що її передбачав цей план, було допомогти у підвищенні успішності дітям з родин, які перебувають у важкій економічній ситуації, шляхом розширення кола висококваліфікованих учителів, які мали б з ними працювати, підвищення рівня грамотності учнів та забезпечення відповідальності шкіл за успіхи чи неуспіхи своїх вихованців. Крім того, Буш санкціонував найбільше підвищення федеральних витрат на освіту за весь період після Другої світової війни. Приміром, лише в 2001–2003 роках, було забезпечено зростання на 41 % фінансування для громадських шкіл.

Програма «Жодної дитини поза увагою» запровадила конкретні стандарти, яких необхідно дотримуватися школі, й передбачила використання стандартизованих тестів як інструменту для оцінки ступеня виконання цих завдань школою. Метою програми «Жодної дитини поза увагою», розрахованої до 2014 р., було забезпечити такий стан справ, за якого б усі школярі володіли стовідсотковим умінням вільно читати й робити обчислення. Для моніторингу виконання поставлених у ній завдань програма «Жодної дитини поза увагою» передбачала тестування дітей з читання та математики від третього класу й до восьмого включно.

Один з найбільш нетрадиційних та неоднозначних аспектів програми «Жодної дитини поза увагою» полягав у тому, що в ній міститься ряд конкретних директив школам, які не спро-

³⁷² *Jeynes, William. American educational history: school, society and the common good/ Sage Publications, Inc. 2007. – P. 376.*

моглися забезпечити поліпшення за той чи інший визначений проміжок часу. Так, якщо за два роки школі так і не вдавалося забезпечити належного рівня знань своїх учнів, її вносять до категорії «школи, які потребують удосконалення». На цій стадії від школи вимагається, аби вона розробила дворічний план поліпшення своєї роботи. Якщо ж минав час, а стан справ у школі не поліпшився, закон передбачав певні додаткові дії, що їх має робити школа. Зокрема вона повинна надавати репетиторські послуги учням та покривати витрати на проїзд тим школярам, які вирішили ходити до іншої школи.

У разі, коли за чотири роки, школа так і не зможе підвищити рівень успішності своїх учнів до належного, її зараховують до категорії «школи, яким потрібні коригувальні дії». Такі школи зобов'язують запровадити нові навчальні плани, замінити викладачів та навіть продовжити тривалість шкільного дня чи навчального року. Але якщо за наступні 2 роки така школа залишиться неспроможною поліпшити свою роботу, тоді для неї починається період «реструктуризації», яка може набувати дуже різних форм. Найчастіше передусім відбувається зміна директора та частини викладачів. Може статися так, що її взагалі буде закрито, а згодом відкрито знов як громадську, але вже привілейовану, чартерну школу (charter school), яка матиме особливий статут, де буде чітко зазначено, який саме результат у навчанні своїх вихованців вона має забезпечити. За певних обставин така школа може бути навіть продана якійсь приватній компанії.

Згодом почали з'являтися і критичні зауваження на адресу програми «Жодної дитини поза увагою». Головна критика була пов'язана з тим, що програма надала недостатньо часу тим штатам, де було багато вчителів із короткотерміною освітою для пристосовування до нових вимог.

Водночас деякі освітяни вважали, що федеральний уряд все одно не надає достатньо коштів, на виконання висунутих ним вимог. І це, не зважаючи на те, що президент Буш здійснив одне з найбільших підвищень федеральних витрат на освіту за всі часи існування США. Причому це підвищення, приблизно в чотири рази випереджало швидкість інфляції.

Крім того, деякі працівники освіти звертали увагу на те, що чимало громадських шкіл виявляються неспроможними забезпе-

чити дотримання стандартів, передбачених програмою «Жодної дитини поза увагою», і через це сотні шкіл по всій країні будуть закриті. Були й скептики, які стверджували, що ця програма насправді має на меті привести до приватизації більшості шкіл. Однак нині зрозуміло, що ці побоювання були безпідставними. Те, що багато директорів та інших працівників школи могли втратити роботу, свідчить про два неоднозначні аспекти програми «Жодної дитини поза увагою». Перший – ця програма, оформлена як закон, перекладає відповідальність за неуспіх дитини на школу. Ця зміна відповідальності зустріла відчутний спротив з боку учительських профспілок, самих учителів та директорів шкіл. Крім того, ознайомлення з програмою «Жодної дитини поза увагою» створює враження, ніби вона передбачає справді рішучий похід проти некомпетентності шкільного керівництва. Але реальність полягає у тому, що існуюча система найму педагогів, передбачає їх безстроковий контракт зі школою, тому звільнити когось можна лише у випадках, спеціально передбачених іншим законом.

Крім того, у названій програмі недостатньо взято до уваги, що деяким школам (особливо тим, котрі функціонують у депресивних районах) удосконалити свою роботу складніше, аніж іншим. Складність полягає у тому, що нелегко знайти об'єктивний критерій для оцінювання їхньої роботи. З огляду на те, що від реального запровадження програми «Жодної дитини поза увагою» минуло ще небагато часу, судити про його далекосяжні наслідки ще рано, для цього бажано щоб змінилося покоління. Однак зрозуміло, що мета цієї програми – благородна, проте її ефективність покаже час.

Республіканська партія так само стала ініціатором ще інших реформ та ініціатив, як наприклад, виплати вчителям грошової премії за високі результатами роботи (merit pay) та посилення федеральної підтримки тих вищих навчальних закладів, де традиційно навчаються афроамериканці. У 1991 р. президент Буш-старший запропонував до розгляду ще й стратегічну програму «Америка-2000».³⁷³ Вона передбачала кілька завдань, які, на

³⁷³ America 2000: An Education Strategy. Sourcebook. Режим доступу: <http://eric.ed.gov/?id=ED327985>

його думку, мали примножити освітні здобутки країни. Перше з них, посилити вимоги до всіх учнів; друге, для забезпечення дотримання таких вимог впровадити практику тестування; третє завдання – це скорочення бюрократичної тяганини в органах федеральної влади для того, щоб уможливити більшу кількість інновацій у школах з ініціативи шкільних працівників, батьків і самоврядних територіальних громад. Крім того, в разі виконання закону батьки дістануть сприяння від держави при виборі школи. І головне, на чому наполягав Буш, – це необхідність передати контроль над школами від професійних виконавців та учительських профспілок (тобто, від виробників освітніх послуг) до батьків, простих громадян та лідерів самоврядної територіальної громади (тобто, споживачам освітніх послуг).

5.2. Освітні реформи на рубежі століть. Підготовка учнів до життя у світі новітніх технологій

Діяльність президента Б. Клінтона з реформування школи та пристосування її роботи до умов науково-технічної революції була досить успішною за обидва терміни його президентства (1993–2001). Якщо у республіканців головним досягненням у галузі освіти після 1980 р., була програма «Назад до основ», то в демократів – це діяльність Клінтона, спрямована на зміцнення важливих зв'язків між освітою і новими технологіями. Клінтон неодноразово наголошував, що в добу новітніх технологій комп'ютерна грамотність є майже такою ж важливою, як і решта різновидів грамотності, тому він особливо наполягав на приєднанні шкіл до мережі Інтернет. Отож якщо 3 % шкільних класів, було під'єднано до Інтернету станом на 1994 рік, то у 2000 р. було під'єднано вже понад 77 %.

Президент Клінтон дотримувався переконання, що вільний доступ до сучасних комп'ютерних технологій вкрай важливий для кожного учня, бо таким чином він вільно здобуватиме знання про те, як йому діяти в умовах глобальної економіки, сповненої конкуренції й опертої на використання комп'ютерів. З ініціативи президента на придбання технічних засобів для освітньої галузі

було спрямовано найбільшу за всю історію суму федеральних коштів: якщо у 1993 р. обсяг таких витрат складав 23 млн доларів, то у 2001 це було вже 872 млн. До цієї суми належали й ті 65 млн доларів, що були спрямовані на створення громадських технічних центрів у понад 180 депресивних самоврядних громадах.³⁷⁴ Програма Президента Клінтона «Необхідність технологічної грамотності» (*Technology Literacy Challenge*) передбачала не лише приєднання кожної школи до Інтернету, а й облаштування мультимедійних комп'ютерів у кожному шкільному класі.³⁷⁵

Нині більшість американців вважають ці технологічні ініціативи важливою складовою сучасної освітньої політики, проте на час їх запровадження лунало і чимало критики. Для декого з прибічників Клінтона його освітня політика, у якій наголошувалося на опануванні дитиною техніки й технологій з метою знайти собі місце на ринку праці, здавалася надто індивідуалістичною. Вони вважали, що в центр своєї освітньої політики він має поставити налагоджування співпраці між учнями у стінах школи та дитиноцентричний освітній підхід. Серед частини лібералів панувала навіть думка, що Клінтон «запродався» бізнесові, а тому в галузі освітньої політики він діє як «творець робочої сили» замість покласти в основу цієї політики більш духовні мотиви.³⁷⁶ Але минав час, і опитування служби Геллапа виявили, що американський народ виявляє все більшу й більшу підтримку освітній політиці Клінтона, який виступив за додаткові заходи у галузі освіти, зокрема запропонував взяти на роботу 100.000 нових учителів, аби зменшити наповнюваність класів й забезпечити дітям ту індивідуальну увагу, якої вони вкрай потребують.

Як і його попередники, республіканці, Б. Клінтон вважав, що для відродження американської освіти громадські школи

³⁷⁴ The Clinton Presidency: Expanding Education Opportunity. Режим доступу: <http://clinton5.nara.gov/WH/Accomplishments/-eightyears-05.html>

³⁷⁵ Technology Literacy Challenge Program. Режим доступу: <http://clinton4.nara.gov/WH/New/edtech/2pager.html>

³⁷⁶ Nair, Indira, Norman, Marie, Tucker, G. Richard and Burkert, Amy. The Challenge of Global Literacy: An Ideal Opportunity for Liberal Professional Education. Режим доступу: <https://www.aacu.org/liberaleducation/2012/winter/nair>

країни необхідно вивести на новий рівень компетенції та повноважень. Але, на відміну від своїх колег-республіканців, він був переконаний, що для досягнення потрібного ефекту достатньо забезпечити ширшу можливість вибору школи цілком з числа громадських шкіл, що і створить достатнє конкурентне середовище. Своєю діяльністю він заохочував різні самоврядні громади і штати до розробки програм, які передбачали забезпечення можливості батькам обирати школу для навчання своїх дітей. Таким чином мала виникнути бажана конкуренція між школами, яка матиме своїм наслідком зростання якості навчання. У певному сенсі Клінтон розвивав започатковане Дж. Бушем-старшим збільшення кількості громадських шкіл, з яких можна обирати. Щоправда, Буш не виступав лише за збільшення кількості саме громадських шкіл, бо пропагував можливість вибору із залученням приватних шкіл. Крім того, за дві президентські каденції Клінтона почала швидко розширюватися мережа чартерних шкіл (*charter schools*). Ідею чартерної школи запропонував Е. Шенкер ще у 1970-х роках. Але фактично (якщо не брати до уваги шкільного експерименту в Філадельфії) аж до президентства Клінтона активних спроб реалізувати ідею такої школи посуті не робилося. Однак, коли Клінтон полишав президентський кабінет, в країні налічувалося вже понад 2.000 чартерних шкіл у 34 штатах та окрузі Колумбія. В останній рік свого президентства Клінтон додав ще 45 млн асигнувань на підтримку права батьків обирати школу. І хоча він багато зробив для розширення права обирати школу, не всі наслідки виявилися позитивними. Наявна на сьогодні інформація засвідчує, що в чартерних школах учні навчаються не краще, аніж у звичайних громадських школах. Тому деякі освітяни вважають, що ця діяльність уряду Клінтона була просто марнуванням часу, бо практика вільного обрання школи не виправдала себе так, як того очікували.

Однак нині на теренах Сполучених Штатів Америки так звані чартерні школи є досить поширеним явищем. Це тип шкіл, які відповідають потребам конкретного соціуму або є виразом педагогічних поглядів колективу вчителів навчального закладу. Такі школи функціонують на засадах загального шкільництва і входять до системи державних шкіл. Програма «Державні чартерні школи» (*Federal Charter School Program*) є

складовою ухваленого 1994 р. закону «Поліпшення шкіл Америки» (*Elementary and Secondary Education Act*). Ці школи значно відрізняються одна від одної, адже кожний штат має свої приписи, які регламентують їх функціонування. Відповідно до визначення одного з фундаторів чартерних шкіл Т. Колдрея, чартерна школа «не є певним типом школи або навчальної програми. Вона є основою організаційної структури, яку треба наповнити конкретним змістом, що і становитиме її сутність». У 1996 р. було прийнято положення, в якому стверджувалося, що чартерні школи є альтернативою державної форми освіти. «Мета чартерних шкіл – уникнути обмежень, які обов’язкові у звичайних державних школах, щоб можна було застосовувати інноваційні методи навчання для досягнення кращих результатів навчання»³⁷⁷.

Перша чартерна школа була створена в Міннесоті у 1992 р. У 2002 р. у США діяло вже 2430 таких шкіл у 39 штатах та окрузі Колумбія, які охоплювали 580000 учнів. Нині таких шкіл налічується вже понад 6000, і вони становлять 7 % від загальної кількості шкіл Америки.³⁷⁸

Ще одним різновидом шкіл є так звані школи-магніти, що являють собою спеціалізовані державні навчальні заклади, які передбачають можливість навчання здібних дітей різного расового і соціального походження на якісно вищому рівні. Виникнення таких шкіл датується 1970 роком, коли федеральний уряд запропонував програму негайної допомоги школам (*Emergency School Assistance Program*), що мала на меті створення за допомогою державних грантів навчального закладу нового типу – «десегрегованої спеціалізованої школи, яка надала б можливість здобути освіту високої якості представникам різних рас»³⁷⁹.

³⁷⁷ *Silverman, R. Making Waves or Treading Water?: An Analysis of Charter Schools in New York State. Urban Education, 2013. 48(2). Pp. 257–288.*

³⁷⁸ *Number of U.S. Charter Schools Up 7 Percent, Report Shows. Режим доступу: <http://www.usnews.com/news/articles/2014/11/03/number-of-us-charter-schools-up-7-percent-report-shows>*

³⁷⁹ *156 Special Message to the Congress Proposing the Emergency School Aid Act of 1970. Режим доступу: <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=2509>*

У 1984 р. було розпочато більш конкретну цільову роботу в межах «Програми допомоги школам-магнітам» (*Magnet Schools Assistance Program*). У 90-х роках Конгрес США продовжив стимулювання шкільних округ щодо розробки та впровадження нових програм розвитку шкіл-магнітів, що, зокрема, знайшло свою реалізацію у виділенні спеціальних грантів для створення таких закладів.³⁸⁰

Зміст навчання у школах-магнітах охоплює сім основних напрямів: математичний, природничо-науковий (зоологія, медицина), технологічний (комп'ютерні науки), гуманітарний (іноземні мови, правові дисципліни), мистецький (музика, малювання, драматичне мистецтво), початкова професійна підготовка інженерів, комунікативний (журналістика).

5.3. Створення загальнонаціональних стандартів

Ще одна проблема, яка привертала пильну увагу освітян – це відчутна різниця між високим рівнем успішності білих учнів, учнів азійського походження та недостатньо високим у представників інших етнічних груп. На думку дослідників, одна з причин такої неоднаковості полягає в тому, що учням у школах з бідніших центральних міських районів матеріал, що потребує значної мобілізації зусиль для засвоєння, викладається не в таких обсягах, як учням у школах з передмість – там, де мешкають заможніші суспільні верстви.³⁸¹ Щоб вирівняти становище, адманастрація Білого дому запропонувала запровадити загальнонаціональні стандарти, які гарантували б однакове викладання матеріалу всім учням, що відвідують клас певного рівня. Вважалося, що засобом перевірки, чи й справді вчитель

³⁸⁰ Magnet Schools Assistance Program. Режим доступу: https://en.wikipedia.org/wiki/Magnet_Schools_Assistance_Program

³⁸¹ На відміну від України, багатий середній клас у містах розосереджений у передмістях та селищах-супутниках, а натомість бідніші верстви живуть переважно у центральних районах міст, із старою забудовою, інфраструктурою.

викладав визначений матеріал і чи домігся він його засвоєння, повинні стати загальнонаціональні стандартизовані тести, які треба запровадити в усій країні для перевірки навичок читання в четвертому класі, а математики – у восьмому.

Основою для цих тестів мав стати «Загальнонаціональний аналіз прогресу в навчанні» (*National Assessment of Educational Progress, NAEP*). На той час він уже здобувся на високу повагу й широко використовувався в межах всієї країни.

NAEP було започатковано у 1964 р., завдяки гранту, виділеного Корпорації Карнегі з метою створення дослідницького комітету з оцінки прогресу в галузі освіти. Перші результати діяльності комітету було оприлюднено у 1969 р., коли більшість учасників оцінювання добровільно зголосилися брати участь у дослідженні. У 1990 р. на експериментальній основі було проведено вибіркове тестування роботи шкіл у більшості штатів, а в 1996 його було визначено постійним елементом загальнонаціонального аналізу прогресу у навчанні, який почали здійснювати щодвароки. У 2002 р. обрані міські округи узяли участь в дослідженні вже на державному рівні.³⁸²

Однак у питаннях освітньої політики освітяни США та її керівники нині перебувають на роздоріжжі. Адже децентралізована освітня система – то є давня американське традиція, що своїм корінням сягає ще часів суперечки між демократами-республіканцями та федералістами. Свобода – це одна з традицій, що її американці цінують найбільше. І децентралізована система шкільництва є породженням їх відданості свободі. Завдяки такій системі, вважають вони, школи мають змогу максимально уважно прислухатися до думки учнів, батьків та новаторів-учителів. Проте протягом останніх років ХХ ст. стало очевидним, що децентралізація певною мірою посилює нерівність. Коли система децентралізована, тоді стає зрозуміло, що інформація, яку одержують діти в одній школі, може відрізнятись від тієї, яку надають у іншій школі. Як наслідок, в різних школах країни застосовуються стандарти, що суттєво різняться.

³⁸² National Assessment of Educational Progress NAEP. Режим доступу: <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/>

Тому дійшли думки, що зменшення відмінностей у рівні успішності різних категорій учнів має стати національним пріоритетом, і вирішальним у розв'язанні цієї проблеми має бути встановлення загальнонаціональних стандартів.

Однак з'ясувалося, що скоротити розрив у рівні успішності різних категорій учнів справа не така проста. Адже в галузі освіти упродовж останніх чотирьох десятиліть впроваджувалися одна реформа за другою, спрямовані на удосконалення системи освіти. Так, від 1950-х років різко зросли асигнування в розрахунку на одного учня; відбувалося укрупнення шкіл, і мільйони доларів витрачалися на перевезення школярів автобусами; впроваджено двомовне навчання, підкріплене витратами на мільйони доларів; навчання на засадах мультикультуралізму стало панівним в американській системі навчання в громадських школах; були проведені експерименти з наділення батьків ширшими правами щодо контролю за діяльністю шкіл на місцях. Однак після всіх цих зусиль, різниця в рівні успішності серед різних категорій учнів вперто не зникала.

У своїх дослідженнях педагоги дійшли висновку, що децентралізована система освіти породжує нерівність.³⁸³ Водночас, реальність полягає в тому, що нині існує могутня рушійна сила, яка підштовхує освітню систему США до посилення стандартизації та розширення масштабів тестування. І немає особливих підстав сподіватися, що ця тенденція зміниться у найближчому майбутньому. Сьогодні більшість політичних лідерів країни, усвідомлюючи, що обирати їм треба чи на користь децентралізованої системи освіти та більшої свободи, чи на користь більшої рівності, обирають більшу рівність.

Демократична партія започаткувала ще й інші реформи, до яких, зокрема, належала спроба зменшити кількість учнів, що припадають на одного учителя, шляхом використання федеральних коштів, аби залучити до роботи більшу кількість вчителів. Практика здійснення освітнього процесу показала, що діти краще вчаться, коли наповнюваність класу невисока, і вчи-

³⁸³ Unequal Opportunity: Race and Education. Режим доступу: <http://www.brookings.edu/research/articles/1998/03/spring-education-darling-hammond>

тель має змогу кожній дитині приділити більше уваги. Для перетворення класів на менші потрібні були значні федеральні витрати. Багато освітян це починання підтримали – адже в Сполучених Штатах спостерігається кореляція між розмірами шкільного класу та успішністю учня. Однак деякі науковці-суспільствознавці, вважаючи такі наміри добрими, усе ж таки пропонували, витратити освітні кошти у кращий спосіб. Оперуючи відомостями з інших країн у поєднанні з вітчизняними, вони доводили, що взаємозв'язок між кількістю учнів у класі та успішністю є не таким уже й безумовним.

Велику занепокоєність суспільства викликало збільшення випадків насильства у школах із застосуванням вогнепальної зброї. Щоб якось цьому запобігти було прийнято Закон про школи без вогнепальної зброї (*Gun-Free Schools Act*).³⁸⁴

Водночас і республіканці, і демократи упродовж тривалого часу домагалися посилення ролі штатів у сфері освіти. Особливого поширення такий рух набув за часів президента Р. Рейгана, і спрямовувався він на побудову так званого нового федералізму, який спонукав би штати до ширшого самоврядування – тобто самостійного вирішення значного кола питань. Адже стимулювання штатів до більш активного розгортання реформ буде ефективнішим, якщо збільшити їхні права і відповідальність перед своїми виборцями.

5.4. Освітні реформи ХХІ ст.

Хоча США увійшли у ХХІ ст. на економічному піднесенні, проте в країні триває процес реформування економіки, управлінського апарату як на місцевому, так і на федеральному рівнях, триває пошук оптимальних шляхів удосконалення освіти як головного рушія примноження людського капіталу держави.

³⁸⁴ *Essex, Nathan L. Zero Tolerance Approach to School Violence: Is it Going too Far? American Secondary Education Vol. 29 No.2 (2000).* Режим доступу: <https://www.questia.com/library/journal/1P3-67317426/zero-tolerance-approach-to-school-violence-is-it>

Однією з найбільш важливих проблем для США залишається проблема вирівнювання обсягів фінансування на потреби шкільництва. Крім того, останніми роками сумним явищем в освітній сфері, про яке говорилося чи не найбільше, стали випадки стрілянини в школах та кампусах університетів. Особливо почастишали випадки застосування зброї на території навчальних закладів після 1996 р. Не оминули вони і десятки шкіл у передмістях та у сільській місцевості. Тому нині і правоохоронці, і педагоги, і чиновники міністерства освіти зосереджені на вирішенні цієї складної проблеми.

Ще одна проблема, яка нині постійно перебуває в полі зору широкої громадськості і викликає дискусії у суспільстві – це проблема, суть якої зосередилася у питанні запроваджувати чи не запроваджувати знову практику носіння шкільної форми, що розглядається як певний засіб у боротьбі із соціально неприйнятною поведінкою. Деякі шкільні керівники вважають, що такий захід, вірогідно, допоможе у досягненні мети, проте є і скептики, які менше впевнені у цьому.

Останні роки були позначені тим, що освітяни краще усвідомили першорядний вплив родини на навчання дітей, а також необхідність запозичувати досвід освітніх систем інших країн, де учні демонструють вищі успіхи у навчанні та менший рівень агресії у школі та у позаурочний час. Багато учених-педагогів наголошують, що з метою максимально підвищити ефективність власної освітньої роботи працівникам освіти в Америці необхідно вивчити певні принципи в кожній з таких країн і застосувати їх.

Окрім того, провідну роль у роботі зі створення навчальних програм набуло впровадження методик викладання, пов'язаних із технікою і новими комп'ютерними технологіями. Вчителі, які ефективно використовують техніку і комп'ютерні технології, прагнуть підвищити рівень підготовленості майбутніх випускників.

Нині, у другій декаді XXI ст. ситуація в системі американського шкільництва така, що багаті шкільні округи витрачають на одного учня на 900 доларів більше, аніж бідні шкільні округи. А для деяких округів ця різниця може бути навіть вищою. У Сполучених Штатах, де рівність можливостей вважається

одним із найвищих ідеалів, такий стан справ виглядає неприйнятним – адже нерівність такого типу є по суті дискримінацією незаможних.

Головну причину неоднаковості витрат на школи в розрахунку на одного учня можна вбачати у тому, що джерелом коштів на освіту є передусім місцевий податок на нерухомість. Тому у бідних районах із недорогою нерухомістю збір шкільного податку значно поступається округам, де нерухомість коштує дорого. Тому існують плани вирівнювання такого становища, які передбачають, що частина надходжень від податку на прибуток із багатих регіонів буде перерозподілятися на користь бідніших шкіл та шкільних округів і в такий спосіб вдасться забезпечити вирівнювання витрат на одного учня і тим самим нібито досягнути соціальної справедливості.

Проблема з вирівнювання обсягів фінансування шкіл у певному сенсі подібна до проблеми надання можливості батькам обирати школу для навчання дитини. Відомо, що чимало освітян вважають, якщо влада Сполучених Штатів посприє розгортанню програм, які передбачають можливість обирати не лише громадську, але і приватну школу, то систему освіти буде значно поліпшено. Проте у багатьох зацікавлених у розвитку освіти громадян відразу виникають різні застереження.

По-перше, набагато важчою справою, аніж це може здаватися, є визначити, в чому ж полягають справедливість та рівність. Для того, щоб краще це зрозуміти, уявімо собі таку ситуацію. Наприклад, кожна міська публічна школа витрачає 6.800 доларів із розрахунку на одного учня, приміська – 7.800 доларів, а сільська – 5.800 доларів. На перший погляд, для вирівнювання обсягів витрат між цими школами кожна з них повинна одержувати по 6.800 доларів на одного учня, і проблему буде вирішено. Але насправді рішення не може бути таким простим. Адже деякі школи витрачають більше від інших, скажімо, для найму охорони – як-от шкільні заклади в криміногенних районах тому, що в них вищий, аніж у більшості шкіл, відсоток дітей, які навчаються за спеціальними програмами; бо це школа в шкільній окрузі, де частка учнів-старшокласників є вищою, аніж у більшості інших шкільних округ; школа, де стається більше актів вандалізму стосовно шкільної будівлі чи

книжок тощо. Тут можна ще додати, що за різних обставин знадобиться і забезпечення зарплати вчителям залежно від складності та обсягу виконуваної роботи. Скажімо, деякі сільські округи знаходяться у пустелі, в горах або дуже віддалені, отже, місцева школа досить часто повинна мати змогу запропонувати більшу зарплату учителеві, котрий погодиться приїхати й працювати в ній – просто тому, що на такий переїзд насправді погодиться дуже небагато людей. Так само може знадобитися щедріша грошова пропозиція у разі, коли учителя треба привабити, аби він працював у районі з високим рівнем злочинності. Адміністрація багатьох американських міст цей факт визнає, тому і пропонує більшу заробітну плату вчителям, які погоджуються працювати в таких районах.

З метою забезпечення справжньої рівності та справедливості до учнів у різних ситуаціях повинні бути застосовані і різні підходи. Приміром, більше, аніж на середньостатистичного учня середньої школи, потрібно коштів для старшокласників та учнів, що навчаються за спеціальною програмою. Особливо гостро постають у цьому контексті питання, пов'язані із заподіянням шкоди шкільним будівлям, адже в разі виконання заходів з вирівнювання витрат деякі люди та школи виявляться скривдженими тим, що їм доведеться платити за постійний вандалізм у якійсь іншій, далекій школі, котрий, можливо, чинять її учні. Чи не буде так, що «рівність означатиме однаковість», адже ідентичними ці два поняття не є.

По-друге, навіть якщо вирівнювання шкільних витрат – справа правильна, то все одно вона, ймовірно, не матиме своїм наслідком зменшення різниці в рівні успішності між учнями з багатих та бідних верств. Підстав вважати так існує дві. Перша – у штатах, де обсяги фінансування шкіл вирівняно (а таких штатів – 24), розрив у рівні успішності скоротився дуже незначно. Друга підстава – це те, що справді міцного зв'язку між рівнем витрат із бюджету штату в розрахунку на одного учня та успішністю складання тестів учнями нема. Деяка позитивна кореляція тут все-таки спостерігається, але вона доволі слабка. Проаналізувавши витрати на освіту в розрахунку на одного учня і успішність у 50 штатах та в окрузі Колумбія, можна констатувати такі факти. Найбільше з-поміж усіх цих адміністратив-

них утворень витрачає на одного учня місто Вашингтон. Однак воно посідає 51-е – останнє – місце у списку штатів за рівнем успішності учнів. А от штат Юта посідає 51-е місце за рівнем витрат на одного учня, але, як правило, опиняється на одному з перших шести місць за рівнем учнівської успішності. Отож, хоча практично всі американці хотіли б скорочення різниці в рівні успішності, політика вирівнювання обсягів витрат на різні школи навряд чи дасть той ефект, якого прагнуть її прихильники.

По-третє, нещодавно було помічено ознаки того, що в штатах, котрі вирівняли обсяги витрат на різні школи, громадяни іноді виявляються менш схильними погодитися на збільшення податків з метою фінансування шкіл. Тобто, це може означати, що мешканці заможніших регіонів у тому чи іншому штаті менше готові платити вищі податки з огляду на те, що майже всі ці гроші підуть учням інших шкільних округів цього штату.

Крім того, нині багаті батьки або батьки – представники вищого прошарку середнього класу воліють радше повести своїх дітей до приватної школи, аніж дозволити, аби їхні гроші, сплачені у вигляді податків, перетікали туди, де не матимуть стосунку до освіти їхніх дітей.

Проте вирівнювання обсягів фінансів, якими забезпечується робота різних шкіл, має очевидні переваги. Воно не лише створює систему шкільництва на засадах більшої рівності й справедливості, але спонукає владні органи штатів ставитися до питання підвищення продуктивності освіти серйозно. Окрім того, вирівнювання обсягів витрат на різні школи може справити певний, хоча й незначний, вплив на те, аби житло в міських кварталах чи занедбаних старих районах у центрі міст зростало в ціні, а ціни на житло в престижних приміських зонах – зменшувалися. Ніхто не веде мови про вирівнювання обсягів фінансування усіх без винятку шкіл країни – адже вартість життя в різних її куточках неоднакова. Але вирівнювання витрат на різні школи в межах одного й того самого штату – це те, що має підтримку багатьох освітян.

5.5. Зростання насильства і застосування вогнепальної зброї у школах

Від 1996 р. американці з усіх куточків країни почали з великою тривогою прислухатися до повідомлень про численні жахливі випадки стрілянини, вчиненої молодими людьми в громадських школах, розташованих переважно в передмістях та сільських районах країни. Зазначимо, що стрілянина у школах стала поширеним явищем у 1960-ті роки у передмістях та сільських місцевостях Америки. 2 лютого 1996 р. Баррі Лаукайтіс, 14-літній підліток із Мозес-Лейк, що в штаті Вашингтон, убив двох учнів і вчительку математики. Хлопець заявив, що його сильно вразив роман С. Кінга «Шаленство» (*Rage*) про вбивство у школі. Вчиняючи убивства, він навіть цитував уривок із цієї книжки: «Це вже таки крутіше від алгебри, хіба ж ні?» Окрім того, Лаукайтіс заявив, що велике враження на нього справили відеокліп пісні-синглу «Джеремі» (*Jeremy*) рок-гурту «Піrl Джем» (*Pearl Jam*), а також фільми «Вроджені вбивці» (*Natural Born Killers*) Олівера Стоуна та «Щоденники баскетболіста» (*Basketball Diaries*). З цього приводу відомий науковець, і дослідник підліткової злочинності П. Колмен зазначав: «Нині Стівен Кінг каже, що краще б він ніколи не писав «Шаленства».³⁸⁵

Наприкінці 1997 р. та в першій половині 1998-го стрілянина у школах тривала. Так, 1 грудня 1997 р. в містечку Вест-Падука Майкл Карніл увірвався на молитовне зібрання перед початком шкільних занять і підстрелив 8 учнів, причому трьох – на смерть. Березень 1998 р. Джонзборо, штат Арканзас. Там двоє хлопців віком 11 і 14 років відкрили вогонь по учнях, убивши чотирьох однокласників та вчителя й поранивши 10 інших школярів. Мотивом свого вчинку хлопці назвали те, що хотілося полякати людей. На величезний розголос цей випадок здобувся, зокрема, через те, що сталася подія не в приміщенні, а поза його межами, там, де криваву трагедію легко було висвітлювати те-

³⁸⁵ Про цю проблему див. докладніше: *Франкл, Дж.* Цивілізація: утопія і трагедія: пер. с. англ. А.Г. Вронской. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – С. 173–190.

левізійникам, а також через приголомшливу мотивацію вчинку та кількість постраждалих.³⁸⁶

Деякі соціологи висувають гіпотезу, що масштабність, із якою засоби масової інформації висвітлювали бійню в Джонсборо, породила «ефект наслідування». Бо, скажімо, у наступні дні підлітки і в інших містах стріляли у своїх однолітків, а також у батьків.

Такі події, розтиражовані засобами масової інформації, призводять до зростання кількості планованих дій із застосуванням вогнепальної зброї в школі. І тому, що кілька запланованих збройних нападів так і не було здійснено, слід завдячувати зрослій пильності керівників шкіл, ФБР та поліції. Приміром, у 2001 р. правоохоронці перехопили одне з повідомлень електронної пошти за день перед тим, як мала статися серія запланованих вибухів, внаслідок яких мала злетіти в повітря ціла школа у Нью-Бедфорді, штат Масачусетс.

Ті, хто вчиняв злочини, були, поза сумнівом, охоплені люттю людьми з порушеною психікою, але причини їхнього нестабільного емоційного стану були різні. Багатьом таким учням понад усе подобалися насильство і зброя. Декого цькували або дражнили батьки чи однолітки. Інші донедавна мали дівчат, але посварилися з ними. Ще інші мали у школі погані оцінки. А були й такі, що просто хотіли полякати людей довкола й привернути увагу до себе. Тобто, між учнями, що вчиняли стрілянину в школі, було більше спільного в їхніх звичках та уподобаннях, аніж у життєвому досвіді. Такі учні, як правило, просто обожнювали вогнепальну зброю та любили слухати чи дивитися передачі, де виправдовувалося насильство. Але при цьому практично всі такі особи перебували на низьких щаблях учнівської соціальної ієрархії. Від 1997 р. інциденти із застосуванням вогнепальної зброї у школах змусили американців уважніше подивитися на масштаби насильства й злочинності неповнолітніх.

³⁸⁶ From Wild Talk and Friendship To Five Deaths in a Schoolyard. Режим доступу: <http://www.nytimes.com/1998/03/29/us/-from-wild-talk-and-friendship-to-five-deaths-in-a-schoolyard.html?sec=&spon=&pagewanted=all>

Більшість підлітків назагал не є такими злостивими, як їх змальовують у вечірніх випусках новин, а більшість шкіл не сповнені тих небезпек, що їх так розписують журналісти. Проте статистика досить тривожна. По-перше, у шкільних стінах в Америці щороку відбувається 400 тисяч злочинів різної тяжкості. На запитання, де безпечніше – у школі чи вдома, – різні дослідження дають різну відповідь. Але суперечки на цю тему не мають сенсу через те, що багато конфліктів, котрі народилися у стінах школи, врешті дістають свою розв'язку поза нею. Злочини неповнолітніх, де б вони не сталися, породжують суттєві негативні наслідки. 1998 р. школи доповіли про 253.000 випадків вчинення серйозних злочинів, кваліфікованих як фізичне насильство за обтяжливих обставин. За приблизними підрахунками Національної асоціації освіти, щодня уроки у школі пропускає 160.000 учнів, котрі в такий спосіб намагаються уникнути фізичного насильства з боку інших учнів.³⁸⁷

Досвід показує, що найкращими індикаторами того, з якою ймовірністю слід чекати насильства в тій чи іншій школі, є наявність чи відсутність у ній підліткових банд, а також те, чи діють у цьому закладі наркодилери, поширюючи наркотики. Все це непокоїть громадськість, оскільки 11% американських школярів уже у восьмому класі відзначають, що вони є членами банди, а якщо об'єктом вивчення в подібних статистичних вибірках зробити самих лиш хлопчиків, то відсоток виявиться ще вищим. Окрім того, приблизно третина американських учнів вказує, що наркодилери або нелегально продавали їм наркотики у стінах школи, або пропонували їх там. Що ж до випадків застосування вогнепальної зброї у школі, то вони рідкі, однак проблеми з дисципліною – явище поширене.

Закон про школи без вогнепальної зброї (Gun-Free Schools Act) президента Клінтона мав на меті забезпечити повну відсутність вогнепальної та іншої зброї в учнів і невідворотне, негайне покарання в разі її виявлення. Від 1996 р., коли почастішали випадки стрілянини у школах передмість, школи стали впроваджувати положення цього закону значно активніше.

³⁸⁷ School Bulling Statistics. Режим доступу: <http://www.bullyingstatistics.org/content/school-bullying-statistics.html>

Однак громадяни та правозахисники до цієї політики повної нетерпимості ставляться по-різному. Дехто з них стверджує, що вона дає змогу знизити рівень насильства у школах, а дехто – що її результатом стає виключення зі школи чималої кількості молодих людей: як у випадку, коли учня звільнено за ніж, що був випадково залишений батьками цього учня в машині і згодом знайдений шкільними керівниками.³⁸⁸

Науковці-педагоги, суспільствознавці й політичні лідери країни найчастіше пропонують застосувати два способи для вирішення проблеми збройного насильства у школах: запровадити жорсткий контроль за вогнепальною зброєю в країні та поліпшити стан моральної освіти. Те, що вогнепальної зброї в Сполучених Штатах обертається дуже багато, сумнівів не викликає. Різні підрахунки засвідчують різну кількість, але вважають, що одиниць вогнепальної зброї в Сполучених Штатах у вільному обігу існує приблизно стільки ж, скільки проживає громадян.³⁸⁹ Придбати вогнепальну зброю досить легко для будь-якого повнолітнього громадянина, а тому нині чимало людей вважають, що США потрібне більш суворе законодавство стосовно контролю над цією зброєю. І хоча закони, котрі повинні були б унеможливити придбання вогнепальної зброї підлітками, вже затверджені, їхня дієвість явно недостатня. Адже кожному з учнів, що вчиняли стрілянину, вдавалося придбати таку зброю. Один із них з цього приводу навіть записав відео, де проголошує, що закони про вогнепальну зброю не змогли завадити йому її придбати.

Ще одним засобом могло б стати повернення до школи морального виховання. Адже в часи, коли моральне виховання відіграло значно суттєвішу роль в американській освіті, вчителі активніше розповідали учням про кохання, про золоте правило «поводься з іншими так, як ти хотів би, щоб вони поводитися з тобою», про вміння вибачати й справлятися із власним гнівом,

³⁸⁸ *Nathan, L. Zero Tolerance Approach to School Violence: Is it Going too Far? American Secondary Education Vol. 29 No. 2 (2000), Essex. – P. 34–46.*

³⁸⁹ *Gun Violence in the United States.* Режим доступу: https://en.wikipedia.org/wiki/Gun_violence_in_the_United_States

а також про те, що не слід погано ставитися до людей, які є інакшими, аніж ти сам. Ті, хто обстоює подібні підходи, дотримуються переконання, що численні металошукачі, програми повної нетерпимості й безумовного, автоматичного покарання, а також інші подібні заходи – то все боротьба із наслідками проблеми в той час, коли насправді слід боротися за стан людських сердець і людської душі.

Третій можливий шлях, який пропонує частина освітян, є зменшення масштабів шкіл. Адже практично всі випадки застосування вогнепальної зброї зафіксовано у великих школах. Так, школа «Колумбайн» перед тим, як у ній було скоєно злочини, була розширена й перетворилася на заклад, де навчалось понад 2000 учнів.

Запровадження шкільної форми – це одна з найпопулярніших реформ, яка нині реалізується, або вже обмірковується в багатьох шкільних округах. Ідея запровадження шкільної форми не нова. Адже вимога, щоб учні носили форму у навчальному закладі, упродовж багатьох років була типовою для багатьох приватних та громадських шкіл по всій Америці. Крім того, як і раніше, шкільна форма залишається найпоширенішим варіантом одягу учня у школі в тих країнах світу, де система шкільної освіти побудована за західним зразком. Вперше використання шкільної форми зафіксовано ще в 1222 р., коли до її запровадження закликав С. Ленгтон, тодішній архієпископ Кентерберійський. Але з часом, в міру того, як однією з найвищих цінностей ставав індивідуалізм, практика носіння шкільної форми відійшла у минуле. Крім того, було винесено кілька судових рішень, що підтверджували право учнів приходити до школи в чому вони забажають, і через це школи вже не мали юридичного права обмежувати учнів, вимагаючи від них одягатися в той чи інший тип одягу.³⁹⁰

Консерватори нарікали, що відсутність єдиної для всіх шкільної форми призведе до подальшого зниження самодисципліни учня, з якою в 1960–70-ті роки й без того були проблеми.

³⁹⁰ *Brunsmas, David L. The School Uniform Movement and What it Tells Us about American Education: a Symbolic Crusade. Lanham, Md. 2004. – P. 4.*

Та все ж напрям розвитку тенденцій в культурі та правничій сфері прослідковувався виразно, отож консерваторам довелося визнати власну поразку.

Стрімке зростання злочинності неповнолітніх знов поставило питання шкільної форми на порядок денний. Наприкінці 1970-х рівень злочинності серед неповнолітніх зріс настільки, що частотність арешту малолітніх за скоєння кримінального злочину порівняно з 1950 роком зросла у 32 рази. На такому тривожному фоні М. Беррі, член демократичної партії і мер міста Вашингтон (округ Колумбія) «почав обговорювати зі своєю адміністрацією можливість запропонувати стандартизований дрескод у громадських школах округу».³⁹¹

Беррі був переконаний, що політичним лідерам країни необхідно вжити термінових заходів для протистояння різкому сплескові підліткової злочинності. Школи обговорювали питання шкільної форми від початку й до кінця 1980-х років, а подекуди робилися окремі спроби втілити цю ідею в життя. Звичайно, більшість приватних шкіл, які вимагали носіння шкільної форми раніше, так вимагають це робити і тепер. А от першою громадською школою Америки, що почала пропагувати шкільну форму в останній чверті двадцятого століття, у 1980-х роках, стала початкова школа Черрі-Гілл у місті Балтимор, штат Меріленд. Завдяки заходам міст Вашингтон та Балтимор, на осінь 1988 р. у вашингтонсько-балтиморському регіоні практику носіння шкільної форми запровадили у себе 23 школи.³⁹²

Поштовх запровадженню шкільної форми додав і мер Нью-Йорка Е. Коч, який запропонував носити шкільну форму в школах міста в порядку експерименту. Таким чином, коло прихильників запровадження шкільної форми здобуло підтримку очільника найбільшого міста у США. Після того, як Коч заявив про свою підтримку шкільній формі, її носіння

³⁹¹ *Kafka, J.* The History of «Zero Tolerance» in American Public Schooling. Palgrave Macmillan. 2011. – P. 198.

³⁹² Dress for Success: Public School Uniforms. Режим доступу: <http://www.nytimes.com/1997/09/25/us/dress-for-success-public-school-uniforms.html>

запровадили у себе чимало шкіл в Чикаго, Детройті, Лос-Анджелесі, Філадельфії, Маямі та інших містах.³⁹³

Отже, мер Коч був чи не найбільш відомим посадовцем, який підтримував запровадження шкільної форми у 1988–1994 роках. Восени 1994 р. особливої динаміки цьому процесу надав губернатор Каліфорнії – республіканець П. Вілсон. Він підписав один із місцевих законодавчих актів, де зазначалося, що громадська школа може вимагати від своїх учнів носити шкільну форму. У цьому законі, однак, було відзначено, що діти з родин, які виступають проти вимоги школи стосовно носіння учнівської форми, все одно повинні одержувати належну освіту. Акт цей передбачав: а) перед тим, як запровадити практику носіння шкільної форми, округа повинна консультиватися з батьками, директорами шкіл та вчителями; б) школи мають попереджувати батьків про запровадження форми за 6 місяців заздалегідь; в) батьки можуть відмовитися від того, аби їхня дитина носила форму у разі, коли доведуть, що для цього є вагома причина.

Носіння шкільної форми було запроваджене і в межах цілої шкільної округи, тобто Об'єднаної шкільної округи міста Лонг-Біч у Каліфорнії. Шкільна рада цієї округи одностайно ухвалила рішення, що носити шкільну форму будуть в усіх громадських школах Лонг-Біч. Одностайність у такому рішенні великою мірою забезпечувалася тим, що було розглянуто і враховано результати п'ятирічного експерименту із запровадження носіння шкільної форми. Цей експеримент проводився в 11 школах і його було оцінено як справді успішний. Потребу запровадити практику носіння шкільної форми в межах усієї Об'єднаної шкільної округи міста Лонг-Біч рада цієї округи обґрунтувала необхідністю: а) боротьби з підлітковими бандами – адже той чи інший колір одягу вказує на приналежність до певної банди; б) покласти край суперництву, що дістає своє вираження у носінні дорогого дизайнерського одягу, крадіжкам цього одягу та пов'язаному з цим насильством; в) допомогти учням зосереди-

³⁹³ School Dress Code: Режимдоступу: <http://www.pressteleg-ram.com/social-affairs/20140901/20-years-pass-since-long-beach-unifieds-historic-school-uniform-policy>

тися на навчання; г) уникати підкреслювання в шкільних стінах того, що існує економічна нерівність.³⁹⁴

У роки безпосередньо після запровадження практики носіння шкільної форми в межах Об'єднаної шкільної округи міста Лонг-Біч тут проводили аналіз із метою виявити, чи дієвим є цей захід. І ось, станом на початок 1998–1999 навчального року посадовці округи доповідали про зменшення рівня злочинності у школах на 86 %, рівня злочинів на сексуальному ґрунті – на 93 %, а нападів з побиттям – на 73 %. Що ж до випадків пограбування, то їхня кількість скоротилася на 84 %, а кількість актів вандалізму – на 93 %. При цьому зріс рівень відвідуваності школи – із 93,8 % в 1993–1994 навчальному році й до 99 % у 1998–1999. З приводу цього останнього показника посадовці шкільної округи стверджували: вищий рівень відвідуваності відображає той факт, що батьки повірили – у школах тепер безпечніше.³⁹⁵

Оскільки перші результати показали, що практика запровадження шкільної форми Об'єднаною шкільною округою міста Лонг-Біч є успішною, 24 лютого 1996 р. президент Клінтон дав розпорядження Міністерству освіти, аби воно надіслало в 16.000 шкільних округ посібники з порадами, як на законних підставах можна виконати роботу із запровадження шкільної форми.

Те, що досвід Об'єднаної шкільної округи міста Лонг-Біч виявився вельми успішним, а також те, що прихильниками запровадження шкільної форми тепер були троє впливових політиків країни (Клінтон, Вілсон та Кох), забезпечило цій справі належну суспільну увагу. Нині відомо, що станом на 1997 рік шкільна форма була запроваджена приблизно в половині шкільних округів у містах. Зокрема, носіння шкільної форми було запроваджено у 80 % громадських шкіл Чикаго, 66 % шкіл Клівленда, а також у 60 % шкіл Маямі.

³⁹⁴ Top 10 Reasons School Uniforms Should Be Mandatory. Режим доступу: <http://www.listland.com/top-10-reasons-school-uniforms-mandatory/>

³⁹⁵ *Brunsmā, D.* The School Uniform Movement and what it tells us about American Education: A Symbolic Crusade. R&L Education. 2004. – P. 17.

25 березня 1998 р. рада з питань освіти міста Нью-Йорка ухвалила резолюцію, якою розширювалося коло шкіл, що мають право запроваджувати у себе шкільну форму. Внаслідок цього практику носіння такої форми ввели приблизно 72 % початкових шкіл міста.³⁹⁶

5.6. Вплив родини на навчання учнів середніх шкіл. Участь батьків у шкільних справах

Існує чимало чинників, що впливають на наслідки роботи школи і навчання у ній учнів. Проте сучасні вчені-педагоги, наприклад А. Хендерсон, К. Мapp, В. Джонсон, вважають, що найважливіші – це склад родини учня та участь обох його батьків у шкільних справах.³⁹⁷

Сучасні дослідники впливу родини на навчання учнів середніх шкіл встановили незаперечний зв'язок між тим, якою є родина учня і як він навчається. Нині, як відомо, є кілька різних типів родин. Однак незаперечним є той факт, що родина учня, якого виховує один з батьків, відрізняється від родини з двома біологічними батьками. Так само в гірший бік видізняється і поведінка у школі першого учня та його успіхи у навчанні. Сучасні соціологічні дослідження свідчать про негативний вплив, який справляє проживання дитини в неповній родині з одним із батьків, що перебувають у розлученні. Що ж стосується проживання дитини у неповній родині з одним із батьків, який ніколи не перебував чи не перебувала у шлюбі, то таке життя справляє ще більш виразно негативний вплив на успішність дитини в навчанні. Справа в тому, що у випадках розлучення офіційне розірвання шлюбу відбувається, як правило, через деякий час після того, як народилася дитина, і, до всього, після розлучення батьків дитина часто продовжує підтримувати стосунки з тим із батьків, якого суд офіційно не зобов'язував

³⁹⁶ Ibid, – P. 56.

³⁹⁷ *Henderson, A., Mapp, K., Johnson, V., Davies, D.* Beyond the Bake Sale: The Essential Guide to Family-School Partnerships. New York: The New Press. 2007. – P. 315.

здійснювати опіку над нею і який пішов з родини. А якщо ж це неповна родина з одним із батьків, що ніколи не перебував чи не перебувала у шлюбі, тоді зв'язку дитини з другим із батьків часто не було і практично немає. Варто наголосити, що неповна родина, де батьків не двоє, а лише один – це осередок, звідки походять 85 % молодих людей, що потрапляють до в'язниці, 63 % тих, що вчинили самогубство, а також 90 % дітей, що не мають домівки або втекли з дому, 85 % дітей з проблемами поведінкового характеру та 71 % тих, кого було виключено з середньої школи.³⁹⁸

Ще одна тенденція, пов'язана зі складом родини, полягає у тому, що чим через більшу кількість структурних змін родини, доводиться пройти дитині, тим негативніше це на неї впливає. На навчання дитини негативно позначається розлучення батьків чи смерть одного з них. Водночас повторний шлюб того з батьків, з яким лишилася жити дитина, ще більше посилює її стресовий стан. Причина полягає в тому, що для дитини поява нового дорослого в родині є ситуацією, адаптація до якої спричиняє емоційне та психологічне напруження. Враховуючи соціально-економічний чинник, вчені відзначають, що подібне відбувається й у випадку наявності співмешканця чи співмешканки у батька чи матері: ця обставина позначається на навчання дитини дужче, аніж проживання у неповній родині з одним із батьків, що ніколи не перебував чи не перебувала у шлюбі.³⁹⁹

У наш час майже всі дослідники свідомі того, що, порівняно з дітьми із повних родин, дитина з неповної родини перебуває в обставинах, котрі менше сприяють успішному навчанню та психологічному комфорту. В минулі роки частина соціологів розмірковували, як назагал позначається на дітях – позитивно чи негативно – повторне одруження батьків у неповних родинах, що стали такими внаслідок розлучення або смерті одного з них. Дехто із психотерапевтів навіть закликав батьків до повторного

³⁹⁸ *Epstein, J., Salinas, K.* School and Family Partnerships Encyclopedia of Education Research, 6th edition, New York: Macmillan. 1992. – P. 354.

³⁹⁹ *Knowlton, P.* The Original Foster Care Survival Guide. Univers Inc., 2005. – P. 152.

одруження для блага їхніх дітей. Але останніми роками соціологія накопичила достатньо даних, що вказують – повторний шлюб батьків несе дуже непростий перехідний період для багатьох дітей.

Чимало дітей вбачають в особі нового батька чи нової матері чужу людину в домі. У зведених сім'ях часто точиться боротьба між дітьми чоловіка та дітьми дружини; причому часом це ускладнюється ще й тим, що вітччм або мачуха не дають дитині вільно спілкуватися з рідною матір'ю чи рідним батьком. Окрім того, наявність нерідних батьків у родині часто спричиняє до погіршення зв'язку між дитиною та її рідним батьком чи рідною матір'ю в такій родині. Повторне одруження одного із членів колишнього подружжя часто викликає загострення стосунків такої людини з колишнім чоловіком чи колишньою дружиною, і такий конфлікт між рідними батьками може шкідливо позначатися на психологічному стані дитини. Крім того, повторні шлюби – менш стабільні і мають значний шанс закінчитися розлученням, аніж шлюби, що укладаються вперше – і це може також негативно впливати на дітей.

Сучасні науковці переконані, що багато дітей у зведених родинках перестають вірити у власні сили й демонструють більшу схильність до агресії, нервовості, тривожного неспокою та проявів суму, аніж діти з повних родин із двома рідними для них батьками.⁴⁰⁰ Тому, на думку вчених, якщо американська школа і справді бажає виявляти чуйне ставлення до дітей, що мешкають в родині, утвореній внаслідок повторного шлюбу, вчителі не повинні стверджувати, що повторний шлюб батьків піде дитині на користь. Їм потрібно краще ознайомитися з колом проблем, з якими стикається ця численна група дітей. Їх обізнаність у цьому питанні дала б школам Америки змогу більш ефективно працювати з такою «меншинною» групою.

Що ж стосується родини, заснованої на цивільному шлюбі, то негативний вплив цього на успішність дитини до певної міри викликаний тим, що й негативний вплив на результати навчання дитини від розлучення й подальшого нового шлюбу чи

⁴⁰⁰ *Epstein, J., Salinas, K. School and Family Partnerships Encyclopedia of Education Research, 6th edition, New York: Macmillan. 1992. – P. 264.*

вдівства. По-перше, в цивільному шлюбі часто рідним для дитини є лише хтось один. І коли ситуація є саме такою, тоді, ймовірно, будь-яка дитина, в цих умовах зазнаватиме багатьох негараздів схожих на ті, з якими стикається дитина у родині будь-якого типу, де кровно рідним для неї є лиш один з батьків. Але навіть якщо обоє в цивільному подружжі – кровні родичі дитини, то все одно співжиття на основі цивільного шлюбу часто означає слабшу налаштованість такого подружжя на збереження свого союзу на тривалий час і меншу його увагу до спільних дітей. Окрім того, якщо один з подружжя в такій родині – не рідний для дитини, то між ним і дитиною можуть виникнути і тертя і психологічна напруженість адаптаційного характеру.

Чимало досліджень останніми роками проводиться щодо участі батьків у шкільних справах.⁴⁰¹ Важливим у таких дослідженнях є аналіз участі батьків у різних видах навчальної діяльності дитини; йдеться і про створення відповідної атмосфери вдома, і про участь батьків у тих чи інших конкретних шкільних заходах. Зацікавленість в участі батьків, що її ми бачимо зараз, частково стала результатом стурбованості у зв'язку із зростанням кількості розірваних шлюбів. Зрозуміло, що участь батьків забезпечується легше там, де у вихованні дитини задіяні обоє батьків. Однак тема участі батьків постає важливою і як сама по собі, безвідносно до того, в родині якого структурного типу проживає та чи інша дитина. Крім того, існує ще й чимало родин, де батьків у дитини двоє, але де, попри потенційну можливість, батьки мало опікуються навчанням своїх дітей.

Соціологи вважають участь батьків у край важливою для поліпшення результатів освітнього процесу. І чимало досліджень показують, що така участь є головною спонукою для учнів до відмінного навчання як на рівні початкової, так і середньої школи.⁴⁰²

⁴⁰¹ *Stanley, J. and Wyness, M.G. (1999) Living with Parental Involvement: a case study of two «open» schools. International Studies in Sociology of Education 9,2. – P. 131–158.*

⁴⁰² *Reynolds, A., Clements, M. Parental Involvement and Children's School Success. In: School-Family Partnerships: Promoting the Social, Emotional, and Academic Growth of Children, edited by E. Patrikakou et al. New York: Teachers College Press. 2005. – P. 109–131.*

Як показують мета-аналіз С. Кістенсон та дослідження С. Шерідан, участь батьків є більш дієвою на рівні початкової школи, аніж на рівні середньої; вона найкраще виявляється під час засвоєння навичок читання, знань з математики, а також з інших предметів.⁴⁰³ Допомога батьків – це настільки дієве знаряддя, що ефективно користуватися ним можуть батьки будь-якого освітнього рівня, етнічного походження, у будь-якому районі проживання. Як показують дослідження, участь батьків робить імовірнішим, що дитина виконуватиме домашні завдання, поліпшить свої знання з мови, менше пропускатиме шкільні заняття, і навіть розвине свої музичні здібності. Протягом двох останніх десятиліть дослідження з проблем участі батьків ведуться все активніше. Адже науковці відводять цій участі особливе місце серед чинників, що впливають на успішність навчання молодих.⁴⁰⁴

5.7. Варіанти освітнього вибору у США

Нині у США існує чимало різних підходів до організації навчання. Ці підходи враховують як вимоги державних стандартів освіти, так і закони ринку, що діють у такій системі освіти, де є вибір. У цьому варіанті педагоги-фахівці, а також керівники освіти (освітні менеджери), мають значну свободу рішень щодо функціонування школи. Провідні експерти з освітньої політики США наводять такі варіанти освітнього вибору. *Вибір у межах шкільного округу*, що дає можливість учням обирати школу в межах державного шкільного округу. Залежно від конкретного плану, обирати можна з-поміж декількох чи всіх шкіл розташованих у окрузі. *Вибір між шкільними округами*, тобто для відвідування школи учні можуть перетинати межі округу. Фінансова допомога штату з оплати навчання залишається за

⁴⁰³ Christenson, S. Sheridan, S. Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning. Guilford Press. 2001. – P. 246.

⁴⁰⁴ Hallgarten, J. Parents as Partners: Findings of a Programme of Consultation with Wednesbury Parents. Institute for Public Policy Research. 2000. – P. 267.

учнем, переважно йому забезпечують безкоштовний переїзд. Не-обмежений вибір округів рівнозначний відкритій системі набору учнів у межах штату. *Вибір у межах державної освіти*, обмежується державними школами. *Вибір у межах державної і приватної освіти*: можливість вибору поширюється і на державні, і на приватні школи. *Контрольований вибір*: сім'я повинна обрати школу в якій-небудь громаді з міркувань расової, статевої чи соціально-економічної рівноваги. Часто в цьому відображається політика десеґрегації, яку встановлює закон.

Крім того, поширення набувають так звані «школи-магніти». Це державні школи, які пропонують спеціалізовані програми. Часто вони спеціально розташовані так, щоб привабити учнів до навчання в непопулярних районах штату або в непопулярних школах. Такі школи мають на меті утримати расову рівновагу.

Альтернативи вищої освіти – програми, які надають можливість учням старших класів слухати університетські курси за кошти уряду. Ці курси можуть бути зараховані їм і як виконання однієї з вимог для закінчення школи, і вже як університетські заліки.

Існують також програми «*другого шансу*». Це альтернативні школи та програми для учнів, які мали проблеми з навчанням у звичайній школі. Найчастіше – це учні, які покинули навчання, вагітні або батьки, учні з наркотичною залежністю або такі, яких відраховано з попередньої школи.

Набувають поширення *чартерні школи* – автономні школи, що їх фінансує держава, досить незалежні від прямого адміністративного контролю уряду, але несуть відповідальність за досягнення певного рівня успішності учнями (та за інші конкретно визначені результати роботи).

Відбувається значне поширення *професійного навчання*. Створюються програми, які дають учням можливість опанувати деякі вміння та навички, яких немає в сучасній програмі шкільного професійного навчання. Витрати за навчання поділяють між собою працедавець і шкільний округ.

Все більшого поширення набувають *ваучерні плани*. Це сучасна система фінансування (готівка, чи сертифікат), яку здійснює уряд, даючи можливість учням державної школи відвідувати навчальний заклад на свій вибір – державний чи приватний.

Ваучери мають фіксовану вартість та повертаються при записі у школу.

Поширення набувають також *податкові кредити для оплати за навчання*. Таким чином створюється альтернативна система фінансування, яка дає можливість батькам сплачувати менший податок на прибуток, якщо їхня дитина ходить у недержавну школу. Фактично така система функціонує в межах систем державної і приватної освіти.

Відповідно до визначених вище варіантів вибору освітніх програм і відповідних їм навчальних закладів «знизу – вгору» здійснюється класифікація стратегій освітніх змін, яка враховує як особистісні, так і інституціонально-регіональні аспекти державної політики.

Сьогодні американські вчені-педагоги вважають, що кожна з зазначених стратегій має право на існування. Щорічне опитування громадської думки у США засвідчує, що громадськість по-різному сприймає шкільну освіту загалом, проте вона високо оцінює місцеві школи, що свідчить про наявність суспільної довіри до керівників шкіл та інших працівників, загалом сфери освіти.

5.8. Особливості підготовки фахівців із соціальної роботи у США

Протягом останніх років в усьому світі спостерігаються прискорені зміни на ринку праці. Старі професії, відомі століттями, якщо і не зникають повністю, то втрачають працівників, престиж і затребуваність у суспільстві. Натомість з'являються нові, донедавна ще не відомі види діяльності, які, як правило, не підпадають під уже звичну класифікацію виробничої чи невиробничої діяльності. Найчастіше їх відносять до відносно нової, проте стрімко зростаючої сфери послуг, діяльність у якій з кожним роком охоплює все більше працівників, все більше галузей виробничої і невиробничої діяльності.

Особливо стрімко ця галузь зростає у розвинених країнах, де науковомістка діяльність вже давно за обсягами створеного ВВП перевищує старі індустріальні галузі, і тому з'являється все більше працівників, чия діяльність не підпадає під старі класифікатори професій.

Освіта також не стоїть на місці, вона змінюється, модернізується, удосконалюється. Міняються не лише її століттями напрацьований інструментарій, а сутнісні підвалини. «Таким чином, освіта спрямована “ззовні”, має поступитися місцем освіти, спрямованій “зсередини”, що й відкриває найбільш плідний шлях до самореалізації особистості» – зазначає В. Кремень.⁴⁰⁵

Серед інших країн у поширенні нових видів діяльності особливе місце належить США. Тут вже багато років поспіль добродіяльність плідно поєднується з діяльністю державних інституцій та допомагає громадам творити належні умови для існування всім без винятку своїм членам. Саме тут серед інших невиробничих галузей особливо стрімким зростанням вирізняється одна, дуже важлива, що об’єднує під однією назвою, чи то охоплює за допомогою одного поняття, чимало видів різнорідної діяльності: мова йде про соціальну роботу.

Так, за даними Бюро статистики праці міністерства праці США (Statistics on Social Work Education in the United States), соціальна робота є однією з найбільш швидко зростаючих спеціальностей у Сполучених Штатах. Очікується, що кількість працівників, зайнятих у цій сфері, зросте на 25 % у період між 2010 і 2020 роками. Вже сьогодні понад 650 тис. осіб здобули цю спеціальність у різних вишах Сполучених Штатів (нині соціальна робота викладається у більшості університетів) та вже працюють на робочих місцях.

Як відомо, в Україні уже багато років також ведеться активна соціальна робота, проте ця галузь зростає не так стрімко, хоча численні виші вже давно готують професійних соціальних працівників. Як зазначав І. Зязюн, «сучасний стан учіння умовно можна назвати відкритою школою. Ця умовність характеризується тотальним виходом освіти за межі конкретного навчального закладу»⁴⁰⁶. Тому досвід США за умови ширшої підтримки в українському суспільстві, має

⁴⁰⁵ *Кремень В.* Нова філософія освіти і педагогічної науки. Розвиток педагогічної науки в Україні і Польщі на початку XXI ст.: зб. наук. праць. – Черкаси. 2011. – С. 17.

⁴⁰⁶ *Зязюн І.* Аксиологічний погляд вчителя на сучасну комп’ютерну технологію учіння. Розвиток педагогічної науки в Україні і Польщі на початку XXI ст.: зб. наук. праць. – Черкаси, 2011. – С. 35.

допомогти нам краще зрозуміти ті можливості, які ще недостатньо реалізовані у нашому суспільстві і реалізація яких мала б зробити його не лише гуманнішим, але і значно розвиненішим і, зрештою, демократичнішим, створивши додаткові можливості для громадян України перейти від розмов про створення нової справедливої країни, до втілення цієї мети у повсякденне життя.

Як відомо, будь-яка професія вимагає тривалого навчання, до якого у Сполучених Штатах нині намагаються залучити кожного громадянина. А соціальна робота потребує особливих навичок і здібностей, навчити яких і розвинути покликані численні програми, які пропонують вищі по всій території країни.⁴⁰⁷

Нині соціальні працівники – це висококваліфіковані й досвідчені фахівці. Останніми роками у цій сфері у США працюють тільки ті, хто має ступінь бакалавра, магістра або доктора із соціальної роботи, ті, хто пройшов належну практику під наглядом інших професійних соціальних працівників.

На основі щорічних обрахунків, проведених Радою із соціальної роботи у вищих навчальних закладах та звіту із освітньої роботи, у вишах США у 2011 р. навчалося 35107 студентів старших і молодших курсів, натомість уже у 2013 загалом навчалося 88.727; крім того, якщо у 2011 р. 5262 студентів навчалися дистанційно, то у 2013 р. таких було вже 26.093. Загальне число студентів із студентів-очників на магістерських програмах із соціальної роботи було 30755; а студентів-заочників на магістерських програмах – 18481. Стаціонарно навчалося у докторантурі 1815; крім того, ще 760 докторантів навчалися заочно та дистанційно⁴⁰⁸. Очевидно, зростання кількості тих, хто виявляє бажання оволодіти цим фахом, свідчить про зростання попиту на працівників соціальних служб.

⁴⁰⁷ 1130 institutions offering Social Work courses in the USA. Режим доступу: <http://www.hotcoursesabroad.com/study/training-degrees/us-usa/social-work-courses/loc/211/cgory/119-3/sin/ct/programs.html>

⁴⁰⁸ 2013 Statistics on Social Work Education in the United States [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cswe.org/File.aspx?id=74478> (19.04.2015). – Заголовок з екрану.

У ці роки найбільше студентів навчалися на програмах для здобуття ступеня бакалавра за такими напрямками: допомога літнім людям, захист дітей і допомога дітям, допомога хворим на алкоголізм та наркоманію, допомога у подоланні культурних перешкод, допомога сім'ї, дітям, молоді, молодим сім'ям, соціальна робота у школах, курування справами, допомога хворим та догляд за хворими, правова допомога молоді і дітям. Серед слухачів на цих програмах переважали жінки – 87 %. Більшість були молоді люди у віці до 25 років – 66 % та між 25–34 роками – ще 14,5 %.

Водночас, варто відзначити що після закінчення цих програм найбільш затребуваними виявилися ті, що могли забезпечувати: допомогу дітям, сім'ї, роботу в школі, допомогу хворим та хворим на психічні недуги, правову допомогу, запобігання насильству удома, працю з потерпілими, допомогу хворим на алкоголізм та наркоманію, по дому, громаді, а також ті, хто міг займатися громадською роботою, плануванням у громаді, допомогою різним групам, реабілітацією, соціальною політикою, допомогою військовим ветеранам, адміністративною роботою.⁴⁰⁹

Магістерські програми із соціальної роботи певним чином відрізняються від програм для бакалаврів. Так, у 2013 р. найбільше були затребувані програми із підготовки соціальних працівників по роботі із літніми людьми – 25 %, шкільні соціальні працівники – 18 %, по допомозі хворим на алкоголізм та наркоманію – 11 %, допомозі дітям – 7 % та менеджмент неприбуткових організацій – 6,5 %. Решта напрямів діяльності – допомога сім'ям, ветеранам тощо приблизно кожна обіймає близько 3 % зацікавлених. Гендерний поділ зберігається майже такий, як і у програмі для здобуття ступеня бакалавра – 85 % жінки і 15 % чоловіки. Однак віковий склад очікувано відрізняється: випускників у віці до 25 років – 13 %, а у віці між 25–34 роки – 44 %. Досить багато також представників середнього віку – 35–44 роки. Таких серед випускників магістерських програм 2013 р. було майже 22 %.

⁴⁰⁹ 2013 Statistics on Social Work Education in the United States [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cswe.org/File.aspx?id=74478> (19.04.2015). – Заголовок з екрану.

Крім того, існує два наукових ступеня для тих, хто хоче продовжити своє професійне удосконалення: доктор із соціальної роботи та доктор філософії. Навчається на цих програмах порівняно небагато зацікавлених. Так, у 2013 р. таких було 455 осіб. З них 76 % – жінки і 24 % – чоловіки. Переважно – це викладачі вишів, які підвищують свою кваліфікацію, або ті, що планують надалі займатися дослідницькою роботою у цій галузі. Майже 50 % – це громадяни у віці 25–34 роки, а також 27 % – пошукувачі у віці 35–44 років.

Постійно оновлюється і розвивається основа знань про особливості соціальної роботи, яка охоплює нині чотири основних напрями: 1) знання про соціальні проблеми, особливо ті, що пов'язані з бідністю і жорстоким поводженням з дітьми та їхньою бездоглядністю; 2) знання про уразливі групи населення, такі як літні люди, члени етнічних меншин та громадяни з обмеженими можливостями, особливо ті, хто страждає від пригноблення, дискримінації та соціальної ізоляції; 3) знання про формування стратегії втручання і допомоги на рівні особистості, сім'ї, групи, спільноти і країни; 4) знання про взаємодію між окремими особистісними факторами і соціальними, економічними, політичними та культурними чинниками, які лежать в основі соціальних проблем.

Нині у США створено спеціальні умови задля заохочення наукових досліджень і розробки теорії у галузі соціальної роботи. Отже, соціальні працівники та вчені разом беруть участь у численних дослідженнях і спільно розробляють наукові теорії, а також перевіряють їх на відповідність практичному стану справ та разом використовують результати для вирішення конкретних практичних завдань.

Крім того, для кращої координації такої роботи створено чимало неформальних професійних об'єднань та професійних асоціацій. Наприклад, Національна асоціація соціальних працівників, створена шляхом об'єднання окремих розрізнених організацій, заснованих у першій половині ХХ ст. має у своїх лавах понад 132 тис. активних членів⁴¹⁰.

⁴¹⁰ The National Association of Social Workers [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.naswdc.org/nasw/default.asp> (19.04.2015). – Заголовок з екрану.

Разом з тим, у 1952 р. було створено Раду з освіти в галузі соціальної роботи (*Council on Social Work Education, CSWE*). Нині до неї входить понад 2,5 тисячі провідних науковців та практиків з різних освітніх та професійних установ, закладів соціального забезпечення тощо. Нещодавно Радою з акредитації вищих навчальних закладів її було визнано відповідальною за акредитацію освіти у галузі соціальної роботи в США.

Ця Рада, як національне об'єднання освітніх програм із соціальної роботи та окремих фізичних осіб, забезпечує постійне підвищення якості соціальної роботи та її професійного практичного забезпечення, що сприяє зростанню рівня благополуччя як окремих людей, так і родин та всієї спільноти, шляхом подолання соціальної нерівності та встановлення соціальної та економічної справедливості. CSWE здійснює свою місію у сфері вищої освіти шляхом створення і підтримки національних стандартів акредитації для бакалаврських та магістерських програм у галузі соціальної роботи, сприяє розвитку профільних факультетів, бере участь у міжнародному співробітництві, в галузі соціальної роботи та підтримує наукові дослідження⁴¹¹.

Водночас активну роботу здійснює Асоціація рад із соціальної роботи, що є також некомерційною організацією, яка об'єднує представників факультетів, де навчають соціальної роботи у США та Канаді. Рада займається регулюванням соціальної роботи і вбачає свою місію у зміцненні захисту населення шляхом надання підтримки, послуг та консультацій для своїх членів.

У партнерстві з CSWE Рада провадить різноманітну освітню діяльність серед своїх членів та обмін досвідом, а також забезпечує виконання освітніх ініціатив, заснованих на експериментальній базі, сприяє проведенню ліцензування розробок, створених для підвищення кваліфікації студентів і викладачів. Також члени Ради надають допомогу в забезпеченні громадської безпеки та поширенні етичних норм і цінностей серед соціальних працівників⁴¹².

⁴¹¹ About NASW [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cswe.org/Accreditation.aspx> (19.04.2015). – Заголовок з екрану.

⁴¹² The Association of Social Work Boards [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.aswb.org/about/> (19.04.2015). – Заголовок з екрану.

Разом з тим Рада розробила законодавчі ініціативи у галузі регулювання надання послуг у сфері охопленої соціальною роботою. Нині соціальні працівники задіяні у багатьох галузях громадського та державного життя.

Професійні соціальні працівники беруть участь в усіх життєвих справах громад, в школах, лікарнях, психіатричних клініках, центрах для літніх людей, на виборних посадах, у приватному секторі, а також працюють у в'язницях, у військових установах, у різноманітних корпораціях, численних державних та приватних установах, які обслуговують як окремих осіб, так і сім'ї громадян. Вони досить часто очолюють спеціальні агенції із надання соціальних і суспільних послуг.⁴¹³

Згідно із даними Агенції із надання наркологічних послуг та підтримки психічного здоров'я (*Substance Abuse and Mental Health Service Administration, SAMHSA*), професійні соціальні працівники є найбільшою в США групою постачальників послуг у галузі психіатрії. Нині у країні працює понад 200.000 відповідно підготовлених соціальних працівників, що суттєво більше ніж психіатрів, психологів і психіатричних медсестер усіх разом. Федеральний закон і Національні інститути охорони здоров'я визнають соціальну роботу однією з п'яти основних професій в галузі психічного здоров'я.⁴¹⁴

Крім того, Департамент США у справах ветеранів має у своєму штаті понад 10 000 професійних соціальних працівників. Це один з найбільших роботодавців для магістрів у галузі соціальної роботи у Сполучених Штатах. Також понад 40 % добровольців, що беруть участь у роботі Американського Червоного Хреста є професійні соціальні працівники. Тисячі соціальних працівників працюють на національних, державних і місцевих виборних посадах, серед них двоє американських сенаторів і сім конгресменів.⁴¹⁵

⁴¹³ *Payne, M. Modern Social Work Theory. Linceum Books. 2005. – 366 p.*

⁴¹⁴ *Teater, B. An introduction of Applying Social Work Theories and Methods. Open University Press. 2014. – 280 p.*

⁴¹⁵ *Congressional Research Institute for Social Work and Policy. Режим доступу: <http://crispinc.org/social-workers-in-congress/>*

Досвід Сполучених Штатів свідчить, що у ХХІ ст. соціальна робота, що виростала із особистої доброчинності, взаємодопомоги приватних осіб, стала важливою галуззю діяльності всього суспільства, а тому потребує не лише наукового обґрунтування, але і достойної репрезентації у освітній галузі країни, яка прагне бути серед найбільш цивілізованих і розвинених у цьому світі.

5.9. Запозичення досвіду іноземних систем освіти

Від початку 1960-х американці все гостріше критикують власну систему освіти. А той факт, що успіхи американських школярів є назагал гіршими, ніж учнів в інших країнах, передусім у країнах Східної Азії та Європи, привів багатьох до висновку, що Сполученим Штатам необхідно докладно вивчати досвід зарубіжних освітніх систем і особливо країн Східної Азії. Їх перевагу можна було помітити ще в середині 1960-х (коли під час міжнародних порівняльних тестувань американські школярі показували навіть кращий результат, ніж тепер). Вивчаючи питання, наскільки американським освітянам слід ознайомитися з досвідом країн Південно-Східної Азії, слід відповісти на питання: наскільки системи шкільництва Японії, Кореї, Тайваню та інших азійських країн варті наслідування?; чого американські школи можуть навчитися у цих систем освіти?

Дослідник Г. Стівенсон у 1992 р. провів широке вивчення і порівняв японських та американських учнів на рівні різних класів школи. Він дійшов висновку, що на рівні п'ятого класу тільки найкращі учні американських шкіл можуть рівнятися з японськими ровесниками, чиї математичні знання вважаються посередніми.⁴¹⁶

Висновки Стівенсона підтверджує порівняльний аналіз результатів тестування учнів у різних країнах, здійснений В. Лі. Цей дослідник виявив, що 98 % японських учнів вчаться краще,

⁴¹⁶ *Stevenson, H. Learning Gap: Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education. Simon & Schuster; 1994, – 240 p.*

аніж середньостатистичний учень-американець. Причому цей відрив, як зазначає Лі, нині навіть більший, аніж у 1960-ті роки. А в останніх звітах «Міжнародні тенденції у вивченні математики й природничих дисциплін» Сінгапур, Тайвань, Корея та Японія завжди були у першій п'ятірці країн за рівнем успішності в навчанні.⁴¹⁷

Висновки, зроблені дослідниками японської освіти, інший вчений коментує так: «Японія поза всіляким сумнівом випередила решту розвинутих країн світу в тому, що повинно бути засадничим завданням шкільництва – практично всім учням вона дає знання адекватно високого рівня, передусім – це грамотність та високі знання з математики, що необхідні для життя в сучасному світі»⁴¹⁸.

Першою країною в Азії, що побудувала свою освітню систему на основі західних зразків, була Японія. 1868 р. тут почав правити імператор Мейджі, котрий заявив: доки країна не запозичить сучасного досвіду урядування, освіти, налагодження торгівлі і промислового виробництва у Заході, японське суспільство не зможе повнокровно розвиватися й розкрити свій потенціал. У 1872–1873 роках уряд Мейджі започаткував низку реформ, спрямованих на забезпечення радикальних за характером змін у західному стилі – зокрема, вони наймали багатьох американців – працівників освіти для створення в Японії освітньої системи. Імператор Мейджі наказав забезпечити, аби сотні працівників освіти прибули зі Сполучених Штатів і розробили для Японії власну освітню систему, яка ґрунтувалась би на західних зразках та підходах. Починаючи з 1872 р., комплексні реформи, відомі як Реставрація Мейджі, вже на початку 80-х років XIX ст. мали своїм наслідком запровадження такої системи в країні.⁴¹⁹

⁴¹⁷ *Lee, W.O.* Social Change and Educational Problems in Japan, Singapore and Hong Kong. London: Macmillan Press; New York: St. Martin's Press, 1991. – 303 p.

⁴¹⁸ *Stigler, J., Hiebert, J.* The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom. Reissue Edition Free Press, 2009. – 256 p.

⁴¹⁹ *Ruble, B.* Second Metropolis: Pragmatic Pluralism in Gilded Age Chicago, Silver Age Moscow, and Meiji Osaka. Cambridge University Press; 2001. – 484 p.

Запрошену із США групу освітян очолив Д. Мюррей з Ратгерського університету тому можна вважати, що новітня система освіти Японії постала саме завдяки його зусиллям. 1879 р. Японія розпочала впровадження освітніх реформ, спираючись передусім на американські, а не європейські підходи.⁴²⁰ Після Другої світової війни Сполучені Штати ще раз суттєво вплинули на японську освітню систему. Крім того, США суттєво вплинули на формування системи освіти в Південній Кореї. Відомо, що і у Японії і у Кореї американські та європейські місіонери першими заснували школи західного зразка, а в Кореї – саме місіонери, заснували найкращі університети, а також початкові та середні школи. Таким чином, коли сучасні освітяни вважають, що в освітніх системах Східної Азії є багато такого, що його Сполучені Штати могли б узяти для власного використання, то цим вони по суті хочуть сказати, що в цих системах є багато такого, що Америка вже призабула чи з якихось причин відсунула на задній план і тепер мусить собі нагадати. Засади, що їх, на думку учених-суспільствознавців, американці могли б запозичити з освітньої системи Східної Азії, є партнерська взаємодія батьків та учителя, ефективність подачі матеріалу відразу для цілого класу, виховання засад моральності, а також акцент не на здібностях, а на наполегливості як запоруці успіху в навчанні. Крім того, слід було би взяти до уваги й те, що в більшості країн Східної Азії шкільний рік довший, аніж у Сполучених Штатах, і це означає триваліший час для навчання.

Нині увага до технологічних досягнень у сучасній школі посилилася. Комп'ютерна грамотність стала безумовною цінністю, а по суті умовою успішного навчання. Адже не викликає сумніву, що економічний добробут країни в майбутньому залежатиме від спроможності школи забезпечити американського учня навичками володіння результатами передових технологічних досягнень. Сьогодні особливо важливо навчити дітей, користуватися Інтернетом, що забезпечує вищу ефективність професійної діяльності. Комп'ютерні технології стрімко змінюють американське суспільство, і школи мають іти в ногу з цими змінами.

⁴²⁰ David Murrey in Japan. Режим доступу: https://en.wikipedia.org/wiki/David_Murray_%28educator%29

Нині переоцінити вплив Інтернету неможливо: якщо людина комп'ютерно неграмотна, то не грамотна взагалі.

Зміни, що відбулися в освіті є настільки революційні, що Інтернет зробив можливою будь-яку дистанційну освіту і вона стала невід'ємною складовою американської освіти. Нині практично всі педагоги згодні з тим, що забезпечувати комп'ютерну грамотність важливо, але декотрі з них дотримуються переконання, що наголос на використанні здобутків науково-технічного прогресу стає надмірним. Однак навіть позитивний досвід використання технічних засобів вказує на наявність певних проблем. Перша, наприклад, проблема полягає в тому, що користуватися калькулятором починають навчати надто рано, а коли так, то учні часто втрачають здатність рахувати без калькулятора. Друга проблема полягає в тому, що вчителі часто схильні використовувати комп'ютер у ролі такої собі «няньки» для ігор чи слухання музики, а не для навчального процесу. Дехто при цьому висловлює занепокоєння з приводу того, що дитині дають гратися з комп'ютером так, неначе вона грається у звичайні кубики. Третя проблема полягає в тому, що навчання із застосуванням комп'ютерів позбавляє дітей змоги здобувати навички безпосередньої, особистої взаємодії. А якщо мова іде про заклад вищої освіти, то, на думку багатьох викладачів, дистанційне навчання ніколи не буде рівноцінним навчальному процесові, за якого студент присутній в аудиторії особисто, і знання одержує шляхом безпосереднього спілкування з викладачем, а до того ж іще в реальному часі і просторі змагається зі своїми однолітками.⁴²¹

Четверта проблема пов'язана з тим, що деякі працівники освіти вперто намагаються впроваджувати комп'ютерні засоби в процес навчання надто вже малих дітей, вони закликають до «кібернавчання у підготовчих групах для дошкільнят і в дитячому садку». Дехто переконаний, що знайомство з комп'ютером у цьому віці і справді корисне, але такий підхід лише допомагає зміцнити тенденцію до перетворення дитсадків на щось, більше схоже на перший клас. А нині, мовляв, усе більше стає поміт-

⁴²¹ *Johnstone, B. Never Mind the Laptops: Kids, Computers, and the Transformation of Learning. iUniverse, 2003. – 364 p.*

ним, що дитячий садок за своїм характером уже перестав бути закладом, що його започаткував іще Ф. Фребель (1782–1852), і починає ставити у центр своєї діяльності навчальну роботу.⁴²²

Нема сумніву, що комп'ютерна грамотність набула великої ваги. Для здобуття найкращих робочих місць необхідністю стає обізнаність з Інтернетом, Microsoft Word, Excel та Power Point. Отож із плином часу все більша кількість керівників у корпораціях починають вважати вироблення таких навичок одним із основних елементів освітнього процесу. З іншого ж боку, все більша кількість людей ставить під сумнів доцільність такого широкого застосування у навчанні комп'ютерної техніки у класі. Як правило, ці дослідники називають дві причини для тривоги. По-перше, вказують вони, у школі нині так покладаються на калькулятор, що учні в наші часи мають значно менш розвинуті навички здійснення математичних обчислень, аніж учні 30 або більше років тому. Є багато свідчень, що в результаті багатьом учням бракує уміння множити числа, ділити та додавати. З огляду на це, все більше вчителів у початкових школах забороняють своїм учням користуватися калькуляторами у класі аж до часу, поки вони не досягнуть певного віку. Друга тривога, котру висловлюють освітяни, пов'язана із тим, що вчитель, на їхню думку, часто використовує технічні засоби, як-от комп'ютер чи телевізор, як забавку для учнів, а не як комплексне й ефективне знаряддя освіти.⁴²³

5.10. Домашнє навчання

Приблизно 1,8–2 млн або 3 % американських дітей навчаються вдома. Серед тих, що свого часу навчалися в такий спосіб, було і чимало відомих людей, наприклад А. Лінкольн чи

⁴²² *Kammerman, S., Gateno-Gabel, S.* Early Childhood Education and Care in the United States: An Overview of the Current Policy Picture. Режим доступу: http://childcarecanada.org/sites/default/files/3_Kammerman.pdf

⁴²³ *Johnstone, B.* Never Mind the Laptops: Kids, Computers, and the Transformation of Learning. iUniverse, 2003. – 364 p.

Т. Едісон. Однак системні заходи для забезпечення домашнього навчання, як окремого виду освіти, почали вживати лише на початку 1980-х. Нині домашнє навчання визнано законним у 50 штатах – хоча ситуація в них різна, якщо брати рівень встановлених обмежень. Приміром, у штатах на Південному Сході ці обмеження, як правило, найсуворіші, а на промислово розвинутому Середньому Заході – найменші. Навчання вдома батьки та їхні діти обирають, переважно, з огляду на певні обставини.⁴²⁴

Більшість батьків, які воліють навчати своїх дітей вдома, вважають, що у громадських школах бракує морального та релігійного виховання, а також в цих школах не забезпечується належний рівень викладання й навчання. Багато родин, що обирають домашнє навчання, не є особливо заможними і тому відправити свою дитину до приватної школи вони не можуть через високу вартість навчання. Прибуток середньостатистичної родини, діти якої навчаються вдома, є приблизно на 10.000 доларів нижчим від середнього рівня по країні. Як правило, навчають удома тому, що один із подружжя не працює, або через високу вартість навчання в приватній школі. Аналіз рівня знань дітей вказує на те, що діти, які мають домашнє навчання, досягають досить високого рівня успішності. За своїми знаннями вони приблизно на два роки випереджають своїх ровесників з громадських шкіл і на 9 місяців – тих, що навчаються у приватних.

Останніми роками основне занепокоєння освітяни висловлюють щодо соціальних наслідків домашнього навчання. Великою мірою це занепокоєння виростає із стереотипного уявлення багатьох людей, неначебто дитина, котра навчається вдома, цілий день проводить з матір'ю чи батьком. Але насправді більшість дітей, охоплених домашнім навчанням, є членами асоціацій таких дітей, і ці об'єднання організують спільні екскурсії, проводять заняття з фізкультури, де учні тренуються разом, тощо. Крім того, свої послуги у вигляді спеціальних курсів для дітей, що навчаються вдома, пропонує чимало приватних педа-

⁴²⁴ Innovation in Youth Work: Thinking and Practice. Режим доступу: http://infed.org/mobi/wp-content/uploads/2015/01/Innovation_in_Youth_Work.pdf

гогічних фірм. Особливий акцент робиться на викладанні предметів і тем, у яких ті чи інші батьки орієнтуються не надто впевнено, як-от хімія, мистецтво чи іноземні мови. Окрім того, діти, що навчаються вдома, інколи відвідують певні заняття в громадській школі і є членами їх спортивних команд. Вони мають право брати участь у шкільних заходах, оскільки сплачують податки на такому самому рівні, як й будь-хто інший.⁴²⁵

Батьки дітей, що навчаються вдома, як правило, дбають, аби їхня дитина одержувала компенсацію за перебування поза межами школи у вигляді участі в багатьох громадських заходах та діяльності численних організацій, якими є бойскаутські осередки для хлопців чи дівчат, школи танців, гімнастики, самооборони, а також церковні громади. З огляду на свою, як правило, доволі суттєву участь у колективній діяльності діти, що навчаються вдома, назагал демонструють не гірші результати у психологічному тестуванні.⁴²⁶

Чи не найцікавішим аспектом у справі домашнього навчання є те, що рівень успішності таких дітей, як видається, перебуває поза зв'язком із соціально-економічним становищем їхніх батьків. Це є дуже незвичним – адже в американських школах взаємозалежність між успішністю та соціально-економічним становищем є досить значною. Для пояснення цього, як правило, першим згадують факт, що домашнє навчання – це процес, в якому активно задіяні батьки. А сприяє такому рівню батьківської участі те, що діти, які навчаються вдома, частіше, аніж учні громадських шкіл, бувають вихідцями з родин, де батьків – двоє або родин, у яких поза межами дому працює лише хтось один із батьків. Другим є те, що діти, які навчаються вдома, мають більше уваги до себе. Причому така увага, як показує дослідження особливостей домашнього навчання, спостерігається не лише в години шкільних занять, але й під час іншої діяльності. Крім того, відомо, що при-

⁴²⁵ *Smith, M., Stanton, N.* Youth work and faith: Debates, delights and dilemmas. Russell House Publishing Ltd. 2015 - 176 p.

⁴²⁶ *Bielick, S., Chandler, K., and Broughman, S.P.* (2001). Homeschooling in the United States: 1999. Washington, DC: National Center for Education Statistics. – 232 p.

близно дві третини дітей-четвертокласників, котрі навчаються вдома, проводять біля домашнього телевізора менш як одну годину на добу.⁴²⁷

5.11. Освітні ініціативи президента Б. Обами

У 2009 р. Президент Барак Обама оголосив про початок нової освітньої ініціативи «Навчати, заради інновацій», спрямованої на досягнення найвищих результатів в освіті, у сфері науки, технологій, технічних та математичних наук. На думку президента, це потребує додатково понад 260 млн долларів приватних і державних інвестицій, щоб допомогти американським учням та студентам протягом наступного десятиліття повернутися на вищі щаблі у змаганні математичних і наукових досягнень.

Звертаючись до керівників ключових кампаній в галузі НТТМ (наука, технологія, технічні науки та математика), до студентів, та науковців, президент Обама закликав до дієвої співпраці провідні компанії, фундації, громадські організації, наукову і технічну громадськість з метою стимулювати американську молодь присвятити себе навчанню, щоб знову перевершити всіх у математиці та інших технічних науках.

Підтвердження і посилення Америки як загальносвітового двигуна наукових відкриттів і технологічних нововведень має велике значення для забезпечення належної відповіді на виклики цього століття, – наголосив президент Обама. Саме тому поліпшення освіти в галузі технічних і математичних наук він оголосив національним пріоритетом наступного десятиліття.⁴²⁸

Реформи системи освіти протягом каденції адміністрації Обама полягали в реалізації таких напрямів:

⁴²⁷ Parents Can Successfully Set Limits on Children's TV Watching. Режим доступу: <https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/-aap-press-room/pages/Parents-Can-Successfully-Set-Limits-on-Children-TV-Watching.aspx#sthash.XLUpBFSk.dpuf>

⁴²⁸ White House. <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/-president-obama-launches-educate-innovate-campaign-excellence-science-technology-en>

– реформа ініціативи «Жодної дитини позаду». Учителі мають не готувати школярів до подолання тестів, а стежити за їх успіхами у підготовці до вступу до ВНЗ;

– збільшення фінансування чартерних шкіл;

– надання математичній та науковій освіті школярів статусу національного пріоритету. З цією метою здійснити не лише додаткові заходи з боку федерального уряду, але і залучити провідні компанії, добродійні фонди, наукові та інженерні асоціації для поглибленої роботи із молоддю, щоб підвищити загальний рівень знань у галузі математики та інших технічних наук. Протягом наступних років у США було зроблено чимало для підтримки цих президентських ініціатив. Зокрема, відомі медіа-компанії (Discovery, Time Warner та ін.) всіляко підтримують і пропагують серед школярів та студентів інтерес до наукових знань та прагнення самостійно здійснювати наукові дослідження та робити наукові відкриття. Нині за їхньої підтримки щороку відбуваються націоналі змагання з математики та інших технічних наук, крім того, проходить науковий ярмарок кращих молодих науковців – школярів і студентів у Білому домі тощо;

– залучення до роботи нових учителів. З цією метою студенти, майбутні педагоги отримали значні пільги з оплати вищої освіти. Натомість вони мають щонайменше 4 роки відпрацювати у школі за державним розподілом. Також програмою передбачено збільшити для вчителів інші різноманітні пільги і бонуси;

– запроваджено нові податкові пільги для студентів ВНЗ.

На думку Б. Обама, завдяки послідовному проведенню зазначених заходів США зможуть відновити свої втрачені позиції у світовому освітньому змаганні та збільшити до 2020 р. кількість випускників коледжів. Він вважає, що незалежно від подальшої професійної кар'єри всі американці повинні бути готові незабаром до навчання у ВНЗ як мінімум один рік для підвищення своєї персональної кваліфікації.

Для того, щоб досягти намічених цілей президент збільшив загальний доступ громадян до вищої освіти через реструктуризацію та розширення бази фінансування коледжів. Крім того, у 2009 р. було прийнято закон про допомогу студентам (Student Aid and Fiscal Responsibility Act), який розширив гранти Пелла до максимуму – у 5.5 тис. дол., а з 2010 р. відбулося їх щорічне

зростання на 1 %. Гранти Пелла – це державні стипендії імені сенатора К. Пелла, що їх надають студентам, які ще не здобули ступінь бакалавра. Сума стипендії залежить від добробуту студента та його сім'ї, а також від необхідних витрат на здобуття освіти. Важливо, що одержання стипендії за цією програмою не впливає на надання інших видів державної підтримки.⁴²⁹

Нові освітні програми президента Обама – це один із засобів реалізації програми національної конкурентоспроможності. Окрім заходів, спрямованих на розширення доступності середньої, професійної і вищої освіти, збільшено видатки на професійну підготовку і перепідготовку працівників, створено спеціальні виробничо-навчальні центри. Крім того, впроваджується і реалізується ряд федеральних програм, таких як президентська ініціатива професійної підготовки для швидкозростаючих секторів економіки, програма грантів на навчання в державних коледжах тощо.

Пріоритетною лишається і така важлива програма, як «Рівні можливості для усіх дітей». З 2008 р. фінансування, що виділяється на цю програму, зросло на 34 %. Адміністрація Барака Обама приділяє велику увагу і громадським (місцевим) коледжам, де і сьогодні вартість навчання найбільш доступна для громадян. Програма «Біг до вершини» (*Race to the Top*) спрямована на збільшення кількості випускників, які закінчили місцеві коледжі в різних штатах. Вдаючись до її допомоги молоді люди, які одержали ступінь молодшого фахівця, можуть продовжити навчання в чотирирічному коледжі відразу з третього курсу.⁴³⁰

Президент Обама також реформував законодавство у сфері вищої освіти. Проект «Початок 3.0» (Startup Act 3.0) покликаний полегшити візовий режим для висококваліфікованих іноземних фахівців, що закінчили ВНЗ із пріоритетних напрямів. Цей законопроект містить також законодавчу підтримку заходів із підтримки університетських ініціатив, пов'язаних з розробкою і виходом на ринок різноманітних інноваційних проектів.⁴³¹

⁴²⁹ https://en.wikipedia.org/wiki/Student_Aid_and_Fiscal_Responsibility_Act

⁴³⁰ https://en.wikipedia.org/wiki/Race_to_the_Top

⁴³¹ White House. <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/-president-obama-launches-educate-innovate-campaign-excellence-science-technology-en>

Підтримка інтелектуального потенціалу нації – найважливіше завдання державної політики США. «Ми повинні принципово переосмислити і змінити систему освіти, яка могла б стати найбільш розвиненою у всьому світі, гнучко реагуючи на потреби суспільства» – вважає президент.⁴³² Якими будуть ці зміни покаже час, але вже зараз можна з упевненістю сказати, що освітня реформа Б. Обама – сміливий і амбітний крок вперед, який покликаний підняти систему освіти США на якісно новий рівень, вважають науковці США.⁴³³

Можна стверджувати, що проблематика, висвітлена тут, подекуди стосується таких величезних змін, яких Америка не знала ніколи раніше. І дуже ймовірно, що це саме так. Адже і вирівнювання обсягів витрат на різні школи, і випадки застосування вогнепальної зброї та вибухових пристроїв у школі, і впровадження шкільної форми, і запозичення досвіду освітніх систем інших країн, і зміни в структурі родини, що спостерігаються від початку 1960-х, і технологічна революція – все це є величезними трансформаціями, котрі відіграють важливу роль у розвитку американської освіти. І, звичайно ж, залежно від свого світогляду, частина людей оцінює такі зміни як позитивні, а частина сприймає їх навпаки, як негативні. Але до кращого ці зміни ведуть чи до гіршого, вони усе ж є реаліями нинішнього освітнього процесу Америки.

Вдосконалювати свою освітню систему Сполучені Штати намагаються весь час. І якщо країна виявляє бажання робити цю систему міцнішою, то насамперед необхідно брати досвід з історії освіти. Величезні досягнення та помилки різних років – справді повчальні. І можна лиш сподіватися, що досягнення з плином часу стануть підґрунтям для нових успіхів, а помилки буде виправлено. Ці істини роблять вивчення історії освіти справою, що не може не зацікавлювати – перетворюють її на подорож у часі, де можна знайти багато такого, що гідне застосування в наші дні у різних куточках світу.

⁴³² <https://www.whitehouse.gov/issues/education/k-12/race-to-the-top>

⁴³³ *Higher, E.* Obama's State of the Union speech: Examining what he said about education. Режим доступу: <http://hechingerreport.org/obamas-state-of-the-union-speech-analyzing-what-he-said-about-education/>

ВИСНОВКИ

Системне вивчення сучасного світового досвіду (передусім американського та європейського) організації освітнього процесу нині особливо актуальне, коли Україна рішуче не лише заявила, але і активно бореться за приєднання до Європейського Союзу, адже підписана Угода про Асоціацію з Європейським Союзом⁴³⁴, а також створення Державної Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020»⁴³⁵ посилюють увагу до проблеми освіти та професійної підготовки в усіх сферах державного буття і передбачають реформування освіти в Україні у рамках зазначеного у програмі часового проміжку.

Як зазначив нещодавно В. Кремень: «У культурній традиції нашого народу знання виступали завжди тим типом духовної діяльності, в якому не лише з'ясовуються екзистенційні межі людського буття, а й визначаються раціональні орієнтири суспільного прогресу. Ознакою останнього завжди була освіта. Нині модернізація освітнього процесу є однією з найважливіших умов інтеграції у світову цивілізацію»⁴³⁶.

На жаль, в Україні вже стало банальним говорити і писати про людський капітал, його велику цінність, про людський розвиток тощо. І хоча прийняття згаданих документів, безумовно є важливим кроком на шляху реалізації напрацьованих методик розвитку та примноження цього людського капіталу в умовах

⁴³⁴ Угода про асоціацію між Україною та Європейським Союзом. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/-kmu/control/uk/publish/article?art_id=246581344. (17.04.2015). – Заголовок з екрану.

⁴³⁵ Указ Президента України № 5/2015 Про Стратегію сталого розвитку «Україна-2020». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/18688.html>.(17.04.2015). – Заголовок з екрану.

⁴³⁶ *Кремень В.* Людина як суб'єкт творчої діяльності. – Я-концепція академіка Нелі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості: зб. наук. праць / Упоряд. О.М. Отич та ін.; Національна академія педагогічних наук України; І-нт пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2014. – С. 15.

практичної дії в Україні, проте досі серед проблем, які турбують українське суспільство, проблеми освіти, що є цілком очевидним, не належать до найбільш обговорюваних. Наприклад, лише побіжне звернення до пошуковика одного з найпопулярніших українських сайтів «Українська правда» видає, що станом на 17 квітня 2015 р. слово *президент* за обліковий період на сайті вжито 46937 разів, *економіка* – 29148, *уряд* – 21998, а натомість слово *освіта* всього лише – 6477. До речі, слово *наука* використано 322 рази, *історична наука* – 19, *фундаментальна наука* – 7, *прикладна наука* – 2. Водночас слово *кредит* згадується – 2328, а *податки* – 1279. Однак нехай нас не тішить умовна частотність вживання слова *освіта*. Якщо звузити поняття чи, радше, уточнити його, то ми побачимо, що *вища освіта* згадується 185 разів, *середня освіта* – 135, *професійна освіта* аж – 272, проте *дошкільна освіта* – 16, а *виховання дітей* – 172. Таким чином, частотність вживання понять, які належать до сфери освіти і науки вказує на те, наскільки електронні медіа, а отже, і суспільство загалом зацікавлені обговорювати, писати, дискутувати та вирішувати майбутнє освіти своїх дітей, тобто того, що завжди пафосно, але від цього аж ніяк не помилково, називається майбутнім країни.

Звичайно, на основі даних частотності використання понять лише на одному, нехай і популярному сайті, мабуть, не коректно робити висновки про глибинні суспільні процеси, проте наголосимо, що попри всю поверховість наведених цифр, вони ще раз, тільки по-іншому, відображають певну, на нашу думку, важливу тенденцію – нашому суспільству бракує уваги до сфери освіти і науки. До речі, англomовний *Googl* подає на запит *освіта* 2 трильйони 770 мільярдів посилань, а на запит *економіка* – 659 мільярдів, тобто у понад 4 рази менше ніж освіта. Це надто велика різниця, щоб бути випадковістю. Водночас, привертає увагу і те, що на українському сайті, маємо практично ту ж саму пропорцію, проте обернену не на користь освіти.

Сьогодні, коли більшість українців справді хочуть жити краще, що, як відомо, у нас описується простою формулою – по-європейськи, працювати над тим, щоб не лише пропорція частотності вживання слова *освіта* у нас наблизилася до загальносвітової (у її англomовному форматі), а такий слововжиток наблизив

нас до кращих світових освітніх, а отже, і життєвих реалій. Саме тому історія розвитку освіти у США як соціально-політичного чинника успішності американського суспільства, а також вплив освіти на його розвиток та її залежність від тих цілей, які суспільство ставить перед собою, має допомогти українцям визначити пріоритети свого розвитку.

Освіта у США як соціально-політичний чинник розвитку суспільства

Усі держави і суспільства, що досягли сучасного рівня розвитку, усвідомлюють необхідність постійно займатися освітою і вихованням своїх громадян. Сучасні, передусім західні, суспільства вже не перше десятиліття свідомо розвивають не лише освіту дітей та підлітків, вони усіляко підтримують заходи, спрямовані на розвиток освіти дорослих громадян, їх по суті неперервну освіту, що триває протягом усього життя. Таким чином сьогодні навчання пенсіонерів із винятку стає повсякденною реальністю цих розвинених суспільств. І це не дивно, тому що освіта і виховання – це діяльність, за допомогою якої людство зберігає і продовжує свій рід як матеріально, так і духовно. У кругообігу життя індивіди змінюють один одного, тоді як суспільство, прагне до постійного відтворення і розвитку, залишаючись при цьому самототожним.

Трансформації, які відбулися в освіті, виглядають масштабними і, поза всяким сумнівом, такими є насправді, та водночас вони, мабуть, не більш різкі, ніж декотрі з-поміж тих змін, яких американська освіта зазнавала протягом попередніх десятиліть і століть. Так, приміром, за лічені роки пуритани перетворили Нову Англію з регіону, де системної, організованої шкільної освіти практично не існувало, на край із обов'язковою шкільною освітою та Гарвардським коледжем. Революційна війна за незалежність допомогла створити в країні сприятливі умови для розвитку вищої освіти. Г. Манн з колегами назавжди змінили спосіб одержання освіти більшістю американських дітей. Сталися й ті численні освітні зміни, котрі стосувалися етнічних меншин та жінок – особливо у 1800-роках. Важливий

слід в американській освіті залишили В. МакГаффі, Г. Бічер-Стоу, Е. Віллард, Дж. Дьюї, В. Кілпатрік, Ж. Піаже та ін.

Громадянська війна в Америці, а також Перша та Друга світові війни, Велика депресія та холодна війна теж глибоко вплинули на засади функціонування американських шкіл. У не менш вирішальний спосіб на американській освіті позначився й рух за громадянські права. Що ж до 1960-х років, то це було одне з найбільш складних десятиліть в американській історії, і в цей час відбулися такі зміни на рівні шкіл та університетів, яких, мабуть, не було ані в якому іншому десятилітті. Отож зміни у сфері освіти – то частина американської історії.

Сьогодні, як ніколи раніше, зрозуміло, що вдосконалювати свою освітню систему Сполучені Штати намагалися і намагаються завжди, відповідаючи на виклики життя. Проте також зрозуміло, що коли країна бажає робити свою державу і політичну систему міцнішою, то насамперед необхідно брати досвід з історії освіти. Величезні досягнення та помилки різних років – справді повчальний матеріал. І можна лиш сподіватися, що досягнення з плином часу стануть підґрунтям для нових успіхів, а помилки буде виправлено. Ці істини роблять вивчення історії освіти справою, що не може не захоплювати – перетворюють її на подорож у часі, де можна знайти багато такого, що гідне застосування в наші дні у різних куточках світу.

Ще у 1798 р. І. Кант писав: «Природні здібності людини (як єдиної розумної істоти на землі), спрямовані на застосування її розуму, розвиваються повністю не в індивіді, а у роді. Розум, яким наділена істота, – це здатність розширювати за межі природного інстинкту, правил і мети, застосування усіх її сил: її задумам немає меж. Але сам розум не діє інстинктивно, а потребує випробування, вправлення і навчання, щоб поступово просуватися від одного ступеня прозорливості до другого. Ось чому кожній людині треба дуже довго жити, щоб навчитися якнайповніше використовувати свої природні властивості; чи, якщо природа встановила лише короткий термін для її існування (як це і є насправді), то їй потрібний, можливо, неозорий ряд поколінь, які послідовно передавали б одне одному свої знання, щоб, нарешті, довести закладене у

нашому роді до такої міри розвитку, яка повністю відповідає меті». ⁴³⁷

Нині вже не викликає заперечень, що людина, як будь-який представник живої природи – наскільки вона є одуховленою живою істотою, зберігає себе у переважно спонтанному природному продовженні роду. Проте громадську і духовну форму свого існування людина може продовжити і зберегти тільки за допомогою тих властивостей своєї природи, завдяки яким вона, власне, і була сформована: йдеться передусім про усвідомлену волю і розум. Завдяки цим властивостям виникає такий особливий простір для розвитку, якого не мають усі інші види живих істот. ⁴³⁸ Здавна відомо, що тілесну природу людини і її властивості можна змінити за допомогою певних заходів, що значно підвищить людську дієздатність. Сучасні спортивні досягнення є тому красномовним доказом. Але людський розум пропонує нескінченно багатші можливості для розвитку. Пізнаючи самого себе, він буде на основі розкриття свого внутрішнього і зовнішнього світу нові форми людського існування. Ці форми бувають по-різному продуктивні і творчі, проте іноді вони бувають також безплідні або навіть деструктивні.

Природа розвитку людського співтовариства і людини як тілесно-духовної істоти створює для збереження і відтворення особливі умови, прийоми і методи, які в найбільш широкій формі можна назвати двома словами – виховання і освіта.

У освіті і вихованні сучасної людини діє та ж пластична і творча життєва воля природи, яка спонукає кожен вид, що живе, до спонтанного самозбереження і продовження, але тут вона досягає вищої міри інтенсивності завдяки визначенню мети на основі свідомого людського розуміння і волевиявлення.

Отже, маємо визначити певні загальні наслідки. Передусім, освіта і виховання – це не справа окремого індивіда, але, згідно зі своєю суттю, справа всього суспільства. Усвідомлена і осмис-

⁴³⁷ Электронный ресурс. И. Кант. Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане. Режим доступа:

<http://www.civisbook.ru/files/File/Kant.Idea.pdf>

⁴³⁸ Лоренц К. Так называемое зло. – К истокам агрессии. – К.: Знання, 2011. – С. 311.

лена діяльність спрямована на розвиток всього суспільства. Характер суспільства накладає на його членів свій відбиток, і для людини, це завжди джерело її способу дій, причому в тій мірі, яка недоступна тваринам. Ніде визначальний вплив суспільства на його членів не здійснюється повніше, ніж в прагненні свідомо формувати шляхом освіти і виховання нових його членів. Кожне суспільство ґрунтується на фундаменті значимих для нього писаних або неписаних законів і норм, які об'єднують його і його членів. Тому освіта і виховання – це безпосередній прояв живого усвідомлення норми в людському суспільстві, чи це стосується сім'ї, професії, громадського стану або ж ширших об'єднань, таких як держава або співдружність держав (ЄС, Північно-Американських союз).

Освіта і виховання беруть безпосередню участь у процесі еволюції і функціонування суспільства з усіма його видозмінами як у зовнішньому вимірі, так і у внутрішній розбудові і духовному розвитку. Так само еволюціонує і загальне усвідомлення цінностей, значимих для людського життя. Доведено, що виховання і освіта по суті зумовлені змінами у світогляді суспільства та у його культурі. Стабільність значимих норм означає і стійкість принципів виховання в суспільстві, руйнування і заміщення норм породжує невпевненість і зміни в освіті і вихованні аж до їх повної деградації. Така ситуація виникає у разі, якщо традиція піддається насильницькому руйнуванню або розпадається із середини (наприклад, це сталося в СРСР чи у фашистській Німеччині із попередніми освітніми системами). Водночас, стабільність системи зовсім не є однозначною ознакою здоров'я. Проте вона є найважливішою ознакою старіння і омертвіння – епохи занепаду культури, як то сталося, наприклад, перед розвалом СРСР, чи у конфуціанському Китаї. Ці ознаки притаманні і пізній античності, її можна було неодноразово спостерігати в певні періоди історії церкви (і католицької, і православної, і ісламу), різних видів мистецтва, а також численних наукових шкіл.

Чимало великих імперій давніх часів, епохи середньовіччя, а також у нові часи зазнавали стагнації, а згодом припиняли своє існування через відсутність дієвої та відкритої системи освіти та виховання населення, які відповідали б рівню їх економічного і політичного розвитку та готували нові покоління до

адекватного сприйняття поточних змін і грядущих викликів. Проблеми, з якими стикаються більшість сучасних держав, також у своїй основі пов'язані із невідповідністю підготовки громадян (а по суті їх освітнього і морального рівня) до подолання тих проблем, що постійно перед ними виникають.

Очевидно, що якщо суспільство не ставиться шанобливо до об'єктивних фактів, до знання і, зрештою, до науки, то це вкрай несприятливо для нього не тільки в плані продуктивності, конкурентоспроможності та економічного розвитку, це суттєво звужує його можливості щодо створення демократичних і справедливих інститутів, а отже, створення суспільства з відкритими кар'єрними ліфтами для талановитої і освіченої молоді. Це особливо стосується тих фактів (і їх інтерпретацій), які ставлять під питання самоповагу та ідентичність. На думку Б. Льюїса, «коли люди бачать, що справи йдуть геть погано, вони схильні ставити собі одне з двох запитань. Перше: “Що ми зробили не так?” або друге, – “Хто винен у наших нещастях?” Перше питання визначає модель мислення, яка неминуче створює передумови для появи іншого запитання: “Яким чином ми можемо виправити ситуацію?”»⁴³⁹

З другого запитання народжується почуття безвиході, теорії змови і параноя, про які Девід Ландес зазначає: «Латинська Америка в другій половині ХХ ст. вибрала доктрину “залежності” і параною. Японія ж сторіччям раніше задалася питанням: “Яким чином можна виправити ситуацію?”, і стала провідною економічною потугою у світі, взявши на озброєння освіту та науку»⁴⁴⁰.

На думку сучасних німецьких політиків, якісна освіта, якщо розглядати її з погляду економіки, є вирішальним фактором не лише конкурентоспроможності, крім того, з погляду суспільства, вона є дієвим гарантом індивідуального звільнення.⁴⁴¹

⁴³⁹ *Lewis, Bernard*. The West and the Middle East, Foreign Affairs (January-February 1997). – P. 121

⁴⁴⁰ *Landes, David*. Culture Makes Almost All the Difference, Culture Matters, New York: Basic Books, 2000.– P. 7.

⁴⁴¹ Наводить мости: Два покоління, одна страсть / Ганс-Дитрих Геншер, Кристиан Лінднер. – Москва: Фонд «Ліберальная Миссия», 2014. – 184 с.

Свого часу Р. Дарендорф вимагав від суспільства «освіти як громадянського права»⁴⁴². Він запитував у своїх сучасників: «Як можна брати участь в нашому культурному житті, якщо з ним немає власної точки дотику? Як орієнтуватися в складному сучасному суспільстві, не розуміючи зв'язку подій і явищ?» Вчений вважав, що соціальне зростання залежить нині більш ніж коли-небудь у минулому від індивідуальної кваліфікації. Ми володіємо великими свободами, але використовувати їх в повному обсязі можуть лише ті, хто має для цього достатній рівень освіти, – вважає Р. Дарендорф. Він вбачав у цьому найважливіше політичне завдання, оскільки був переконаний, що побудувати справедливе суспільство і дати людям можливість розвиватися в умовах свободи, необхідно забезпечити їм відповідний рівень освіти.⁴⁴³

Про важливість виховання

Тенденції нашого часу спрямовані на те,
щоб в усьому замінити моральні
двигуни на матеріальні.

*Ернест Ренан*⁴⁴⁴

Про кризу у вихованні писали завжди. Якщо переглянути літературу, що хоч якось стосується виховання, то щонайменше у кожній другій праці можна знайти міркування на цю тему, а також авторські рецепти як подолати негаразди у цій царині. Проте, якщо стати на позиції Е. Ренана стосовно того, що нація – це щоденний плебісцит, то стане зрозумілим, якщо держава – це постійне оновлення і самовідтворення у нових мінливих умовах, а тому постійний процес змін, то і виховання, яке разом з освітою є основою цього процесу, перебуває не у кризі, а у постійному

⁴⁴² Дарендорф Р. Современный социальный конфликт. Очерк политики свободы. – М. РОСПЭН. 2002. – С. 262.

⁴⁴³ *Ibid.* – С. 257.

⁴⁴⁴ Джерело: <http://www.wisdoms.ru/pavt/p199.html>

розвитку.⁴⁴⁵ Те, що цей розвиток не обов'язково є прогресом, те, що інколи відбувається процес деградації і нації, і суспільства, і держави, то це залежить переважно від людської волі, а отже, від виховання моральності і освіти. Таким чином людство ніби біжить у колесі (як білка), а воно – це колесо, може простувати як вперед, так і назад, так і кружляти на місці.

Тому говорити про перманентну кризу у вихованні, на нашу думку, дещо не коректно, особливо якщо не пов'язувати її із іншими кризами у суспільстві – кризою моралі, кризою освіти, кризою управлінською, кризою мети тощо. У більшості своїй ці, окремо зазначені кризи є лише проявами руху, у якому перебуває суспільство. Він може бути спрямований до ускладнення, урізноманітнення, поліпшення, удосконалення, а може бути спрямований до спрощення і деградації.

Проте для зручності невідповідність реакції держави, суспільства, окремих громадян на виклики поточного моменту, їх нездатність адекватно прилаштовуватися до потреб постійних змін і таким чином забезпечувати поступальний розвиток і призводять суспільство до стану, який узвичаєно називати кризою. Тому саме у кризі і виявляються найбільш яскраво і суперечності, і потреби суспільства у його саморозвитку. Саме під час кризи і виникає реакція суспільства, яка переважно веде до оновлення і розвитку. Проте часом побічні ефекти настільки спотворюють очікуваний результат, що вихід із кризи веде до протилежного результату, до деградації та занепаду, а інколи і повного руйнування суспільства і держави, та їх перезаснування на нових, інших засадах.

Саме тому виховання і освіта у поєднанні із політичною волею створюють нові нації, суспільства і держави, або руйнують старі доценту. У цьому випадку для нас важливі думки про роль і місце виховання у розвитку суспільства, висловленні ще у середині 70-х років минулого століття Х. Арендт. Розмірковуючи про кризу виховання у США видатний філософ ХХ ст. зазначає: «Навіть якщо криза у вихованні стосується усього світу, все одно характерним для нього є те, що його крайню форму ми бачимо в Америці – саме тому, що, можливо, лише у Америці

⁴⁴⁵ Андерсон Б. Уявлені спільноти. – К.: Критика. 2001. – С. 52.

криза виховання стала по-справжньому політичним фактом. Адже в Америці виховання відіграє іншу, політично значно важливішу роль, ніж в інших країнах»⁴⁴⁶.

На думку філософа, це передусім пов'язано з тим, що США є країною постійної міграції. Вона вважає, що включити представників інших етносів і національностей у єдине тіло американської нації можна лише через школи, через відповідне виховання і американізацію дітей іммігрантів. Через те, що для більшості цих дітей англійська мова не є рідною, а є мовою навчання у школі, очевидно, що школа повинна брати на себе ті функції, які у національній державі переважно є прерогативою батьків. У цьому, до речі, проглядається паралель з амбітною спробою творення нової людини у СРСР, яка проте, на нашу думку, передусім через невідповідність декларованої і справжньої мети зазнала поразки.

На відміну від більшості країн світу США – це країна, де імміграція є не лише постійним джерелом нової робочої сили і нових громадян. Для Америки імміграція є надзвичайно важливим сутнісним принципом формування держави, яка від початку на своїх однодоларових купюрах (ще й досі найбільш вживаних у обігу, незважаючи на поширення банківських карток) друкує гасло: *novus ordo seclorum* (новий світовий лад). Таким чином, як вважає Х. Арендт іммігранти, новоприбульці, є для країни гарантією того, що вона пропонує світові справді новий лад, сутністю якого є подолання бідності і залежності. Важливим є те, що від початку і досі це нове не закривалося від зовнішнього світу (як це зазвичай буває при спробах здійснення політичних утопій, згадаймо, наприклад закритість СРСР), щоб протиставити йому завершену і досконалу модель. Зв'язок із зовнішнім світом полягав у тому що республіка, яка прагнула подолати бідність і залежність прочинила двері всім бідним і залежним світу.

⁴⁴⁶ Арендт, Х. Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли. [Текст]: пер. с англ. и нем. Д. Аронсона. – М.: Изд-во Института Гайдара, 2014. – С. 261.

Про освіту і демократію

У своєму щоденнику 21 лютого 1765 р., задовго до революції і проголошення незалежності Дж. Адамс писав: «Я завжди розглядаю заселення Америки як початок великого плану і задуму Провидіння, який полягає у тому, щоб розсіяти темряву навколо неосвічених і звільнити уярмлену частину людства по всій Землі».⁴⁴⁷

Такі думки були, очевидно, притаманні широким верствам американського суспільства від самого початку заселення цих земель. Адже перші поселенці практично у перший же рік свого переселення на новому континенті почали відкривати школи у своїх селищах і містечках і спонукати батьків віддавати на навчання дітей – і хлопчиків і дівчаток. Вони мали дуже вагому спонуку: ними володіло бажання, щоб нові громадяни нового світу, який, вони вважали, повинен стати новою Обіцяною землею,⁴⁴⁸ були достойними жити у цьому «земному раю», а тому вони повинні бути моральними та законослухняними. Власне, головна мета полягала у тому, щоб виховати вільного і свідомого громадянина. Тому освітні діячі цього періоду вважали, що всі громадяни повинні вміти самостійно читати Біблію і розуміти її як моральний закон, а також вміти читати і розуміти людські закони – закони території, закони штату, щоб коритися цим законам свідомо, і щоб водночас перешкоджати владі зловживати законами і порушувати їхні громадянські права.⁴⁴⁹

Крім того, у багатьох американців жила віра у «можливість безмежного удосконалення, які їм забезпечує рівність умов існування».⁴⁵⁰ Таким чином, США майже на століття випереджають європейські країни масовим поширенням цього переконання.

⁴⁴⁷ Цит. за *Арендт, Х.* Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли. [Текст]: пер. с англ. и нем. Д. Аронсона. – М.: Изд-во Института Гайдара, 2014. – С. 262.

⁴⁴⁸ А деякі нові колонії так і називалися, наприклад, Providence, тобто – Провидіння.

⁴⁴⁹ Див. докладніше: *Jeynes, William.* American educational history: school, society and the common good/ Sage Publications, Inc. 2007. – Р. 34.

⁴⁵⁰ *Токвіль, Алексіс де.* Про демократію в Америці. У 2-х т. – К.: Видавн. дім «Всесвіт», 1999. – С. 485.

І хоча від тих перших кроків у Новому світі вже минуло понад чотириста років, виховання громадянина залишається і нині чи не головною метою американської освіти. Наприклад, Б. Беннетт секретар з освіти в уряді Р. Рейгана ще у 1985 р. писав: «Демократія залежить від школи, яка допомагає виховувати такий тип громадянина, який поважає закон, а також... поважає цінність кожної особистості»⁴⁵¹. Приблизно в цей же час всесвітньо відомий бразильський учений і педагог П. Фрейре у своїй книзі «Принципи освіти: культура, влада і звільнення» зазначав: «Демократія вимагає від пригноблених політичних груп навчитися політичної рішучості, що означає, самоорганізуватися та мобілізуватися з метою досягти своєї власної мети. Освіта може уможливити таку демократію»⁴⁵². Цю думку він розвиває у іншій відомій праці «Педагогіка пригноблених», коли пише: «Освіта як практика свободи – на противагу освіті як практиці домінування – заперечує абстрактність, ізолюваність, непов'язаність і непричетність людини до світу».⁴⁵³

Трохи згодом А. Шенкер, президент Американської федерації вчителів у своїй промові «Освіта і демократичне громадянство» говорив: «Чи можемо ми зазнати поразки, будуючи світ, у якому поважають права кожної людини, починаючи від її народження? Для того, щоб збудувати такий світ ми повинні мати школи, які навчали б демократії».⁴⁵⁴

Проте, як зазначають деякі західні інтелектуали, освіта у західному світі постійно перебуває у стані розвитку, відповідаючи на виклики нового часу. І не завжди, і далеко не в усьому цей розвиток, як вони вважають, є позитивним. Так, ще в середині ХХ ст. відомий англійський письменник і філософ Джон Фаулз у своєму філософському есе «Арістос» писав: «Майже вся наша освіта спрямована сьогодні на два результати: одержання багатства для держави та для добування засобів існування для

⁴⁵¹ Цит. за: WestheimerJoel; KahneJoseph. Educating the «Good» Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals/Political Science & Politics, 2004. – Р. 241.

⁴⁵² Ibid. – Р. 241.

⁴⁵³ Фрейре П. Педагогіка пригноблених: пер. з англ. – К.: Юніверс, 2003. – С. 63.

⁴⁵⁴ Ibid. – Р. 241.

індивіда. Отже, мало дивного в тому, що суспільство одержиме грішми, оскільки весь зміст освіти, схоже, показує, що така одержимість і нормальна і бажана».⁴⁵⁵

Водночас також небезпідставно він вважав, що: «Незважаючи на те, що у нас освіта майже загальна, щодо її якості ми одне із найнеосвіченіших поколінь, причому саме через те, що освіта підпорядкована економічним потребам. Відносно кращу освіту здобувала щаслива меншість у вісімнадцятому сторіччі, в епоху Відродження, в античних Римі і Греції. В усі згадані періоди цілі освіти були більш високими, ніж нині, вони чудово готували учня до розуміння життя, відчуття насолоди та до відповідальності перед суспільством. Звісно, істини і предмети старої класичної освіти нам сьогодні не потрібні. Звісно, вона була наслідком дуже несправедливого економічного становища, але в кращих своїх проявах добилася того, до чого жодна з сучасних освітніх систем навіть не наближається: досконалої людини».⁴⁵⁶ І хоча це роздуми про стан європейської освіти середини ХХ сторіччя, проте вони цілком прикладаються і до сучасного стану української освіти, досі позбавленої загальної суспільної мети і високої громадянської цілі.

На думку Фаулза, «нам потрібно навчити учня здобувати засоби до існування, потім – жити поміж іншими людьми, потім – одержувати задоволення від свого власного життя, аж потім – усвідомлювати мету (і врешті-решт – виправданість) існування людського виду».⁴⁵⁷ Проте автор цих слів добре усвідомлював всю складність поставленого ним завдання, головне – важкість його виконання в умовах постійної суперечності між прагненням людини до максимальної свободи і задоволення свого добробуту і намаганнями держави максимально підпорядкувати собі громадянина і обмежити його свободу. Тому він наголошував на тому, що: «нині між першою і трьома наступними з названих цілей дві істотні відмінності. З погляду держави, вони певною мірою взаємно ворожі. Економіці не потрібно, щоб пра-

⁴⁵⁵ Фаулз Дж. Арістос. – Вінниця: ПП «Видавництво «Тезис», 2003. – С. 205.

⁴⁵⁶ Ibid. – С. 206.

⁴⁵⁷ Ibid. – С. 206.

цівник надавав надто багато уваги своєму соціальному призначенню, самозадоволенню і остаточній природі існування, їй потрібні розумні й покірні гвинтики, а не розумні і незалежні індивіди. А оскільки в облаштуванні освітніх систем найвагоміше слово завжди за державою, то від політиків і чиновників можна очікувати хіба що невеликого бажання щось міняти».⁴⁵⁸ Саме про цей одвічний конфлікт між державою і людиною, чи суперечність між інтересами індивіда і суспільства і пошуки компромісу пише у своїй відомій праці К. Поппер.⁴⁵⁹

Як засвідчують джерела, Т. Джефферсон був не лише батьком-засновником, автором Декларації про незалежність, він був безумовно першим освітнім діячем нової держави, просвітником чийі ідеї і практичні поради і досі залишаються основою сучасної освітньої системи США. Як вважають сучасні дослідники, головним мотивом Джефферсона для запровадження адміністративних районів чи округів було його прагнення забезпечити масову освіту громадським коштом.⁴⁶⁰ У підготовленому Джефферсоном «Білі про загальне поширення знань» від 1779 р. було запропоновано розділити кожне графство на округи (чи сотні) з достатньою площею і населенням (п'ять на шість миль і не менше сотні громадян) для того, щоб вони могли утримувати початкову школу. У таких школах усі діти округи мали протягом трьох років навчатися читати, писати та рахувати, а також засвоїти курс сучасної та стародавньої історії.

На думку Джефферсона, система освіти, заснована на поділі території на округи, сприяла би примноженню громадського блага тим, що: вона давала б громадянам освіту, достатню для того, щоб брати безпосередню участь у справах місцевої громади, і свідомо обирати громадських лідерів і представників; а також мала б забезпечувати щоразу кращу освіту для тих, хто виявився особливо здібним, тобто для тих, хто був «доброчинним і мудрим» і хто цілком відповідав вимогам щодо обрання його полі-

⁴⁵⁸ Ibid. – Р. 207.

⁴⁵⁹ Поппер К. Открытое общество и его враги: пер. с англ. – К.: Ника-Центр, 2005. – 800 с.

⁴⁶⁰ Шелдон Г.У. Политическая философия Томаса Джефферсона: пер. с англ. / Вступ. ст. и общ. ред. Н.Е. Покровского. – М.: Республика, 1996. – 255 с.

тичним лідером чи представником до якогось органу. У такий спосіб загальна народна освіта повинна була забезпечити щастя всіх класів суспільства. І по суті мала стати первинною ланкою громадянського суспільства. Таким чином, освіта виконувала не лише свою одвічну функцію передачі знань від одного покоління до наступного, але і мала, згідно із уявленнями Платона, що їх безумовно поділяв Джефферсон, відтворювати державу через творення нових громадян.⁴⁶¹

Отже, згідно із планами Джефферсона, наступний рівень освіти – це середні школи графства, де майбутні громадяни мали б вивчати латинську, грецьку та англійську мови, а також географію та математику. Щороку діти, які закінчували навчання у початкових школах, мали б складати відповідні іспити, що давали б змогу вирішити, хто з учнів має продовжувати навчання далі у цих класичних середніх школах. Якщо сім'я не могла б утримувати дітей під час навчання, то це мала б здійснювати громада. Крім того, як вважав Джефферсон, з кожного класу такої середньої школи необхідно було б за допомогою іспитів визначати найкращого учня, щоб він зміг ще чотири роки продовжувати навчання за рахунок держави в університеті, вивчаючи різні «корисні науки» – фізику, філософію, етику, економіку тощо.

Головною метою такої, старанно розробленої системи освіти, було колективне сприяння розвитку закладених природою у людині здібностей; виховання людини, здатної творити справедливе і гармонійне суспільство. Виконання цього завдання забезпечувалося законом, який націлював на «запровадження освіти із урахуванням віку, здібностей і майнового стану кожного, він повинен забезпечити свободу і щастя кожному», розвиваючи «чесноти і здібності» громадян незалежно від «умов життя, які склалися цілком випадково». У запропонованій системі освіти особливо важливим було те, що її мало фінансувати суспільство, щоб підтримувати «ті таланти, які природа щедро посіяла як серед бідних, так і серед багатих, і які загинуть без жодної користі, якщо їх не знаходити і не розвивати». Джеф-

⁴⁶¹ *Адо П'єр*. Що таке антична філософія?: пер. з франц. С. Л. Йосипенка. – К.: Новий Акрополь, 2014. – С. 70–76.

ферсон вважав, що в цій системі «буде закладено основи майбутнього світоустрою», що призначення загальної народної освіти – творити цей «майбутній порядок», а не лише забезпечувати рівність можливостей для кожного громадянина у доступі до освіти (як це зазвичай тлумачать), а в тому, щоб служити загальному благу.

Ще в часи розбудови американської системи освіти таке поняття як «неосвічена демократія» було логічною суперечністю. («Якщо хтось вважає, що цивілізована нація може бути неосвіченою і вільною, то він сподівається на те, чого ніколи не було і ніколи не буде». Т. Джефферсон.)⁴⁶² Населення, яке здобуло освіту в окружних початкових школах, могло брати свідому участь у самоврядуванні: «Кожен уряд іде до свого виродження, коли довіряє лише правителям народу... Лише народ є єдиним надійним гарантом уряду. І щоб зробити народ таким надійним, необхідно певним чином удосконалити його дух».⁴⁶³

Звертаючись до досвіду створення і розвитку зарубіжних освітніх систем спонукає глибока криза, що її нині переживає вітчизняна система освіти, – загальноосвітня школа, вища і професійна. Останніми роками запроваджується чимало інновацій, які важко оцінити: є вони позитивними чи негативними. Однак одне зрозуміло: оновлюючи зміст освіти, необхідно вилучати застарілу інформацію, пам'ятаючи про психофізичні можливості організму того, хто навчається, дотримуючись принципів навчання і освіти. Не на користь справі освіти і її закритість, нинішні дії високопосадовців, спрямовані нібито на демократизацію освіти.

Потреба у безперервному освоєнні нових знань, виробленні нових умінь існуватиме доти, поки одне покоління змінюватиме друге, і накопичені людством знання переходитимуть у спадок до нових власників. А кожне нове покоління по суті живе в новому мінливому світі і тому важливо зберігати баланс між

⁴⁶² Jefferson Quatetions: Free access: <https://www.monticello.org/site/jefferson/educated-citizenry-vital-requisite-our-survival-free-people-quotation>

⁴⁶³ Шелдон Г.У. Политическая философия Томаса Джефферсона: пер. с англ. / Вступ. ст. и общ. ред. Н.Е. Покровского. – М.: Республика, 1996. – 255 с.

консерватизмом та інновацією в освіті. Однак слід визнати, що хоча освіта має відповідати вимогам майбутнього, бо для майбутнього навчаються молоді і саме вони повинні бути підготовлені до часто несподіваних викликів і вимог життя, проте вона спирається переважно на досвід минулого, позбавлена прогностичності, а тому не завжди здатна ці виклики побачити і передбачити хоча б напрями їх розвитку.

Про те, що неможливо виховувати без одночасного навчання також пише у своєму есе про виховання Х. Аренд, яка вважала, що: «Виховання без навчання пусте, а тому легко вироджується у морально-патетичну балаканину». Проте, як зазначає далі автор: «Можна спокійно навчати, і при цьому не виховувати, і можна навчатися до глибокої старості, і при цьому не ставати вихованим».⁴⁶⁴

Міркуючи про відповідальність всього суспільства за виховання наступних поколінь Х. Арендт зазначає: «Що стосується нас усіх, ... – це зв'язок між дітьми і дорослими або, якщо говорити більш загально і точно, наше ставлення до факту входження у світ – до того, що всі ми прийшли у світ через народження і що через народження цей світ постійно оновлюється. Своїм підходом до виховання ми вирішуємо, чи достатньо ми любимо світ, щоб взяти на себе відповідальність за нього і одночасно врятувати від загибелі, яку без оновлення, без появи нових і молодих не зупинити. А ще ми таким чином з'ясовуємо питання чи достатньо ми любимо наших дітей, щоб не викидати їх із нашого світу, залишаючи їх сам на сам, а також не позбавити їх шансу започаткувати щось нове і для нас несподіване, а замість цього підготувати їх до їх місії – оновлення нашого спільного світу»⁴⁶⁵.

Про те саме сьогодні міркують і сучасні українські дослідники які вважають що *примусовість* і *обов'язковість* були важливими аспектами під час виховання і передачі знань. Розробляючи складний зв'язок освіти і виховання вони намага-

⁴⁶⁴ Цит. за Арендт, Х. Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли. [Текст]: пер. с англ. и нем. Д. Аронсона. М.: Изд-во Института Гайдара, 2014. – С. 290.

⁴⁶⁵ Ibid. – С. 290.

ються їх осмислити творячи сучасну філософію освіти. Особливе місце у їх роботі займає одвічна дискусія стосовно «добровільності» і «примусовості» навчання.

Так, ще на початку ХХ ст. і в Російській імперії, до якої тоді входила Україна, і в Західній Європі, в поняття «освіта» вкладалася *примусова* передача культурних цінностей і традицій від покоління до покоління, внаслідок чого *формувався* спадкоємність між поколіннями. Одне покоління через «освіту» передавало краще, стало поколінням, що услід йшло. А ось після революції 1917 р., і це відразу відбилося на етимологічних дослідженнях, «освіта» стала хоч і загальною, але в змісті більше пасивною, інфантильною, само собою зрозумілою. Це вже накопичення і сукупність знань, але *необов'язковість, непримус.* У радянській освітній системі «освіта», з одного боку, втратила індивідуальність, спрямованість на конкретне, «окреме», з іншого боку, перестала бути примусовою в плані формування в учнях соціо-культурної спадкоємності. «Освіта» в радянській період – це своєрідне наповнення учнів певним обсягом інформації, до того ж поданої через ідеологічну матрицю, це інформативність і не більше того.⁴⁶⁶

Важливий внесок у розуміння філософії освіти зробили видатні німецькі вчені і педагоги. На думку сучасних дослідників, біля джерел виникнення філософії освіти в її сьогоднішньому вигляді важливе місце належить працям видатного німецького філософа, психолога і історика культури В. Дильтея (1833–1911), який заклав основи гуманітарної філософії освіти. Цей напрям філософії освіти виділяє дві основні тези: «педагогіка – це не наука, а мистецтво» і «неможливо ділити об'єкт і суб'єкт».⁴⁶⁷ Найбільш яскравим сучасним представником цього напрямку філософії освіти можна назвати відомого бразильського педагога, засновника так званої діалогічної педагогіки П. Фрейре (1921–1997), який вважав, що: «Людське існування

⁴⁶⁶ Див. докладніше: *Базалук О.А.* Философия образования в свете новой космологической концепции: учеб. – К.: Кондор, 2010. – С. 14.

⁴⁶⁷ *Mul, Jos De.* The Tragedy of Finitude: Dilthey's Hermeneutics of Life, Yale University Press. 2013. – 442 p.

не може бути безмовним, воно також не може бути вигодуване фальшивими словами – тільки справжніми словами живиться істинно людське існування, словами, за допомогою яких люди змінюють світ. Існувати по-людськи – означає самому називати світ і змінювати його»⁴⁶⁸

Слід розуміти, що освіта (як і наука) у будь-якому суспільстві виконує дві основні функції: когнітивну (пізнавально-практичну) і соціальну. І якщо когнітивні функції у більшій частині універсальні, то соціальні функції для кожного суспільства різні. З одного боку, відмінність соціальних функцій освіти – це необхідний культурний процес, що забезпечує ідентифікацію конкретного суспільства в культурі цивілізації, з другого, різноманітність соціальних функцій системи освіти без єдиної стратегічної лінії призводить до роз'єднаності людського суспільства, до руйнувань усередині цивілізації як цілісного організму. Системні утворення, не об'єднані стратегічними цілями, зрештою призводять до зіткнення інтересів і нетерпимості в суспільстві, мілітаризації і озброєних конфліктів. Тому одне із завдань, що стоїть перед філософією освіти, як науковою дисципліною, полягає в тому, щоб об'єднати соціальні функції державних систем освіти, надати цілісності і спрямованості цивілізації, а також зберегти самобутність культури народів, що заселяють нашу планету.

Окрім того, філософія освіти відповідає на питання: яких обріїв у процесі освіти хоче досягти людина: матеріальних чи духовних, навіщо потрібний цей процес і чи потрібний він взагалі? Таким чином вона підносить важливу освітню дилему: вчитися, щоб творити нове або щоб уміти відтворювати вже відоме, відкрите, традиційне. З точки зору філософії освіти, стратегічна метасистема освіти полягає в гармонійному співвідношенні і взаємодії традиційних та інноваційних технологій освіти.⁴⁶⁹

⁴⁶⁸ Пошевдалова Т. Пауло Фрейре и народное образование Бразилии – «Адукатор», № 3 (6), 2005. – 34 с.

⁴⁶⁹ Див. докладніше: *Базалук О.А.* Философия образования в свете новой космологической концепции: учеб. – К.: Кондор, 2010. – С. 27.

Ось чому педагогічна наука постійно перебуває у пошуку нових форм і методів навчання, аби підготувати суспільство до вирішення тих гуманітарних та науково-технічних чи екологічних проблем, про появу яких ще не підозрює навіть більшість науковців, але які практично щодня постають перед людством.

Коли ми говоримо про осучаснення освіти, про її модернізацію, то маємо на увазі, що, хоча в Україні освіта завжди мала громадський пріоритет і історично була у великій повазі у суспільстві, проте на нинішньому етапі розвитку людства, коли цілі континенти живуть і мислять вже категоріями не лише постіндустріального, але й постінформаційного суспільства, українцям доводиться знову шукати свій шлях оптимізації освіти, маючи на меті непросте завдання задовольнити освітні потреби і запити незалежної держави.

Тим часом не секрет, що за стилем відносин у навчальному закладі між учнями і педагогами, освіта в Україні значною мірою залишається ще консервативною з її абсолютизацією колективності, авторитарною педагогікою, розвитком пам'яті на противагу кмітливості, та часом не достатньо індивідуалізованим підходом до розвитку людини.⁴⁷⁰

Отже, сьогодення спонукає до посилення як гуманістичного, так і демократичного трендів у розвитку освіти. Без розробки спеціальних програм, підготовки розгорнутих планів, видання нових підручників, посібників, зокрема електронних та діалогових, тобто інтерактивних, неможливо собі уявити розвиток шкільництва на сучасному етапі.

У сучасній Україні, яка багато що успадкувала від Радянського Союзу, продовжують, часто несвідомо, відтворювати її основні системні ідеологеми, водночас шукаючи шляхів до переходу на нові світові принципи освіти. Однак дуже часто, копіюючи західні, зокрема американські взірці, ми не до кінця усвідомлюємо, що разом із перевагами запозичуємо і недоліки. Якщо в умовах США, ці переваги є закономірним результатом тривалого розвитку американської демократії і як наслідок – її невіддільної складової американської системи освіти, то перене-

⁴⁷⁰ *Кремень В.Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – С. 6.

сені на наш ґрунт, без належних моральних і соціальних підстав вони стають дискредитованими раніше, аніж можуть бути сприйнятими суспільством і впровадженими повною мірою. У нас не розвинене усвідомлення того, що переваги цієї системи, як і її недоліки, є наслідком і похідними від загальної конструкції стосунків держави і людини, місця особистості у державі і ролі держави в житті особистості. Адже питання, яке протягом століть американський народ намагався з'ясувати і для себе, і для держави, де ж починаються і де закінчуються його суверенні права на виховання і освіту власних дітей, а де починаються права і обов'язки держави, вірогідно завжди буде відкритим. І кожне нове покоління буде шукати на нього власну відповідь.

На думку дослідників, сучасна західна, передусім американська, система освіти є похідною від американської політичної системи, в основі якої лежать притаманні цьому суспільству цінності лібералізму. Вона розвивалася і вдосконалювалася разом з ними, разом з ними вона переживала злети і прикрі поразки. Однак, незважаючи на всі недоліки, які почасти усвідомлюють педагоги у США, вона є найбільш органічним вираженням ідеї про первинність і вартісність людини, ідеї, що держава існує для людей і через людей, а не над людьми і поза людьми.

Щоб зрозуміти принципову різницю між системою освіти, що нині існує у США і тією освітою, яка існувала у Радянському Союзі, і почасти продовжує існувати в Україні, варто звернутися до повчальної історії формування американської освіти і зрозуміти, що принципи її саморозвитку було закладено разом із принципами саморозвитку американського суспільства, зафіксованими в Конституції Сполучених Штатів. У ній було зроблено, загалом успішну спробу (раз вона актуальна майже без змін вже протягом 200 років) накреслити провідні принципи, яких треба неухильно дотримуватися: права людини безмежні там, де їх не обмежують чітко обумовлені обмеження з боку держави, і так само права держави чітко обмежені там, де починається свобода особи. Встановити ці межі у разі виникнення конфлікту інтересів можна лише за допомогою публічного судового змагання. І той факт, що більшість новацій у США в системі освіти пройшли випробування у суді, свідчить про те, що і

суспільство і держава намагаються постійно дотримуватися правил, які були гарантовані ще у Декларації про незалежність: «всі люди створені рівними, всі вони наділені Творцем природними, невідчужуваними правами, серед яких передусім право на життя, свободу і прагнення щастя. Для того, щоб забезпечити ці права, люди створюють уряди, які мають силу завдяки згоді між тими, ким урядують».⁴⁷¹

Тому в демократичному суспільстві дискусії про освіту та освітні реформи є невід'ємною складовою загального процесу розвитку суспільства, і поки суспільство розвивається – розвиватиметься і удосконалюватиметься його освітня ланка. Адже демократія може розвиватися, якщо ми усвідомимо неминучість соціальних розшарувань і конфліктів, що вона не зводиться до утопії «єдиного народу» і єдиної «спільної волі», яку можна з очевидністю зрозуміти і втілити в життя. Необхідно навчитися сприймати демократію як постійну битву, в ході якої ніколи не вдасться подолати всі перешкоди, і домогтися кінцевого результату як певного ідеалу.⁴⁷²

На нашу думку, якщо скористатися цим підходом до розуміння глобальних змін та регіональних трансформацій, зокрема в нашій конкретній державі – Україні, ми зможемо позбутися двох обтяжливих моментів, які заважають, з одного боку, відійти від застарілої спадщини, а з другого, поглянути на те, що відбувається з нами не як на кризу, тобто як на щось негативне, по суті як на занепад, а поглянути як на розвиток, на шлях, який ми повинні торувати, навчаючись і навчаючи одночасно.

Якщо і далі говорити про кризу в освіті, як зрештою, і про кризу в суспільстві, тим самим будемо продовжувати актуалізувати минуле в його ідеальному, примарному, препарованому і бажаному вигляді. Як тлумачить «Сучасний словник іншомовних слів»,⁴⁷³ криза – це «різкий, загострений стан або занепад».

⁴⁷¹ Цит. за: Права людини. Особиста свобода і Білль про права. Видання для Посольства США в Україні. Відень, 2006. – С. 2.

⁴⁷² *Розанвалон П.* Утопічний капіталізм. Історія ідеї ринку: пер. з фр. Є. Марічева. – К.: Видав. дім «Києво-Могилянська Академія», 2006. – С. 17–18.

⁴⁷³ Сучасний словник іншомовних слів. – К.: «Довіра», 2006.

Це тлумачення випускає з уваги те що криза водночас породжує нові виклики, відкриває нові шляхи і можливості, а тому може бути початком чогось такого, що згодом ставало б добрим і життєздатним. Таким чином, волаючи про кризу, прихильники «новітніх» реформ багато в чому штовхають освіту в минуле. Вважаємо, що на такій основі важко будувати щось життєздатне, спрямоване на задоволення потреб сучасного і майбутнього. Отже, тезу про кризу в освіті, як і кризу в суспільстві, необхідно замінити усвідомленням того, що зміни і трансформації і в суспільстві, і в освіті – явища перманентні, а пошук кращих, оптимальних для конкретного часу освітніх реформ має бути процесом постійним, неперервним, незворотним.

Як показує світовий досвід, а також досвід освіти США, порівняння різних освітніх систем різних країн дає змогу переконатися: рівень освіти вищий там, де майбутні вчителі роблять свій професійний вибір не на рівні одержання ступеня бакалавра, а пізніше – на рівні здобуття магістра, що, безумовно, допомагає зробити більш свідомий вибір професії вчителя та краще підготуватися до професійної діяльності. Крім того, у деяких країнах існує практика своєрідної вчительської інтернатури як, і в лікарів, коли підготовка до самостійної викладацької діяльності відбувається під безпосереднім наглядом більш досвідчених педагогів з великим стажем роботи.

Натомість у нас все ще живе практика, успадкована з минулих часів, коли до педагогічних вишів переважно вступають діти, які мають слабку підготовку аніж ті, що вступають до університетів, так само як і до школи працювати ідуть переважно ті, хто не знайшов роботи у бізнесі чи сфері послуг. Тобто, триває репродукування старої традиції, подвійної негативної селекції як абітурієнтів, так і випускників. На жаль, втрачено романтизм учительської професії – сіяти розумне, добре, вічне. Сучасні дослідження показують, що існує безсумнівний зв'язок між стимулюванням професійного зростання вчителів, тобто інвестуванням у людський капітал та зростанням рівня освіти у школі та ВНЗ. Тому реалізувати завдання щодо постійного розвитку освіти неможливо без використання сучасних технологій і створення комплексної, цілісної системи навчання людини упродовж усього її життя.

Без відновлення моральних цінностей важко виховувати молодих спеціалістів для всіх галузей, які розуміли б, що ринок – це відповідальність і порядність, відданість загальнолюдським принципам. Ринок може бути ефективним лише тоді, коли він моральний. Поєднати етику, моральність і гуманність можна лише через освіту.⁴⁷⁴

Освіта і культура

Щоб зрозуміти, в чому полягає причина неуспіху України як держави, а українців як нації, можливо, варто було б спробувати відповісти на одне непросте питання. Є досить підстав вважати, що наша українська культура, зіткана з пережитків романтизму часів націєтворення у XIX ст. та періоду становлення на початку XX ст. у поєднанні із пережитками соціалістичного реалізму. Можливо саме це є основною причиною того, що наша країна продовжує бути бідною, несправедливою до своїх громадян і авторитарною, а зовсім не російський імперіалізм, колоніалізм і залежність від зовнішніх чинників?

Мабуть, прагненню України до демократії і процвітання заважають передусім такі наші культурні традиції, як фаталізм, пасивність, авторитарність, низький рівень взаємної довіри, а також брак навичок вільної економічної діяльності.

На думку деяких сучасних дослідників, збільшений інтерес до філософської проблематики освітньої діяльності викликаний, передусім, об'єктивною і тепер уже усвідомлюваною суспільством роллю освіти в рішенні глобальних проблем.⁴⁷⁵ Нарешті освіту починають розглядатися як стратегічно важливу галузь життя суспільства. Будучи фундаментальною умовою здійснення людиною своїх громадянських, політичних, економічних і культурних прав, освіта визнається як найважливіший чинник

⁴⁷⁴ Див. докладніше. Моральність капіталізму: за ред. Т. Палмера. К.: Основи. 2014. – 128 с.

⁴⁷⁵ Зязюн І.А. Теоретичні аспекти культури і культурного розвитку людини. Краса педагогічної дії. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – С. 6–21.

розвитку і посилення інтелектуального потенціалу нації, гаранта її самостійності і міжнародної конкурентоспроможності. Якісна освіта сприяє розвитку демократії і громадської солідарності за рахунок того, що формує в суспільстві відносини терпимості і милосердя, виховує добре поінформованих громадян, якими не легко маніпулювати за допомогою демагогії і гасел.⁴⁷⁶

У своїй статті «Пізнай самого себе: Латинська Америка в дзеркалі культури» президент О. Уртадо висловив думку, яка має бути цікавою і важливою і для нас: «Взаємозв'язок між невдачами Латинської Америки та її культурою – важкий предмет для обговорення. Це питання не політкоректне і викликає почуття незручності, особливо, якщо його порушують чужинці. Більшість латиноамериканців у приватній розмові назагал погодяться з переважною більшістю наведених тут спостережень, але ті ж самі люди абсолютно не схильні говорити про це публічно, особливо у змішаній групі, що складається з людей, належних до різних культур.

Однак ми повинні говорити правду про Латинську Америку не тільки довірчо у особистому спілкуванні – адже в такому разі ми будемо лише створювати перешкоди для власних зусиль, що спрямовані на поліпшення ситуації. Звичайно, зміна будь-якої культури – справа нелегка. Це потребує чимало часу. Але доти, поки кращі латиноамериканські мислителі і лідери про-громадської думки не подолають свої власні забобони і не визнають проблеми, пов'язані з культурою, Латинська Америка не зміниться. Але вона повинна змінитися і вона може змінитися. Культурні цінності не є незмінними або невід'ємно притаманними лише тій чи іншій расі, релігійній групі або суспільному класу. Вони можуть бути трансформовані за допомогою політичних і правових заходів, економічних і соціальних реформ, за допомогою зусиль освічених політичних лідерів і за допомогою сили освіти і виховання через школи, церкви і засоби масової інформації»⁴⁷⁷.

⁴⁷⁶ Див. також: *Лутай В.* Сучасні філософські основи реформування освіти України. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття: монографія. – К.: Пед. думка, 2007. – С. 7–36.

⁴⁷⁷ *Hurtado, Osvaldo.* Know Thyself: Latin America in the Mirror of Culture, *American Interest* (January-February 2010): Vol. 5.

У праці «Хто ми? Виклики американській національній ідентичності» С. Хантінгтон наголошує на провідній ролі англо-протестантської культури в успіхах Америки. До головних складових цієї культури він зарахував передусім: верховенство права; повагу до індивідуальних прав; обмеження державної влади; поєднання індивідуалізму з почуттям спільності; свободу, включаючи релігійну свободу; етичний кодекс, який виховує довіру; трудову етику; відданість людському прогресу, особливо тому, який досягається через освіту. Ці цінності в основі своїй поділяються більшістю розвинених країн світу, наприклад країнами Північної Європи. Проте зазвичай вони не виявляються в країнах ісламського світу, Африки та Латинської Америки, які ніяк не можуть дорівнятися у своєму розвитку до країн «золотого мільярда».⁴⁷⁸

Німецький дослідник освіти в античні часи В. Йегер вважав, що сучасний гуманізм за своєю суттю повинен орієнтуватися на той основоположний факт грецького виховання, що «людяність» греки постійно зараховували до властивостей людини як політичної істоти.⁴⁷⁹ На його думку, грецьке виховання – не сума окремих мистецтв і дисциплінарних заходів, кінцевою метою яких є самодостатнє вдосконалення індивіда. Наша духовна спрямованість до державного будівництва переконує, що недержавницький дух еллінам кращих часів був настільки ж невідомий, як і бездуховна держава.

Визначаючи змістове наповнення освіти все-таки необхідно відповісти на фундаментальне питання: кого ми виховуємо чи освічуємо, вільну особистість чи громадянина держави? Оскільки ці два підходи є по суті протилежно спрямованими у своїй основі і їх розділене дотримання у перспективі може спричинитися до протилежних наслідків.⁴⁸⁰

⁴⁷⁸ *Huntington, S. Who Are We? The Challenges to America's National Identity. Simon & Schuster; 2004. – 61–62 p.*

⁴⁷⁹ *Вернер, Йегер. Пайдейя. Воспитание античного грека. – Т. 1.: пер. с нем. А.И. Любжина М., Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2001. – 393 с.*

⁴⁸⁰ Див. докладніше: *Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги. – Т. 1.: пер. з англ. О. Коваленка. – К.: Основи, 1994. – С. 65–70, 120, 156.*

Поняття культурний капітал уперше ввів у світову громадську науку французький філософ і соціолог П. Бурдье, в спільній з Ж.-К. Пассероном статті «Культурне відтворення і соціальне відтворення»⁴⁸¹. В ній автори зосередили свою увагу на окремій особі, а не людському співтоваристві. Як вважав Бурдье: «Культурний капітал [складається з] форм знання, навичок, освіти і переваг, які має людина і які дають [йому або їй] більш високий статус в суспільстві. Передаючи своїм дітям установки і знання, необхідні для успіху в існуючій нині освітній системі, батьки наділяють їх культурним капіталом».⁴⁸²

У статті «Форми капіталу» Бурдье виділяє три підтипи культурного капіталу: інкорпорований (embodied), такий, що об'єктивувався (objectified) і інституціоналізований (institutionalized). До *інкорпорованого культурного капіталу*, на його думку, належать і свідомо набуті, і пасивно «успадковані» особливості людського «я» (при цьому «успадкованість» мається на увазі не у генетичному сенсі, а як надбання здобуте впродовж тривалого часу і, як правило, від родини та близького оточення через соціалізацію, традицію і культурні впливи). Лінгвістичний капітал – володіння мовою – є форма інкорпорованого культурного капіталу.

Культурний капітал, що об'єктивувався, складається з фізичних об'єктів, що знаходяться у власності, як-то наукові прилади і витвори мистецтва. Ці культурні блага можуть передаватися і заради отримання економічного прибутку, і з метою «символічного» вираження культурного капіталу, придбанню якого вони сприяють.

Інституціоналізований культурний капітал полягає в інституціональному визнанні культурного капіталу, яким володіє індивід, найчастіше у формі дипломів і атестатів про здобуття освіти.

Висловивши ці цінні ідеї, Бурдье, проте, не створив системи, яка дала б можливість здійснити порівняльну оцінку різних

⁴⁸¹ Bourdieu, Pierre and Passeron, Jean-Claud. «Cultural Reproduction and Social Reproduction», in Richard K. Brown (Ed.), Knowledge, Education and Cultural Change (London: Tavistock, 1973).

⁴⁸² Культурний капітал. Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Cultural_capital.

культур, як це згодом зробила група дослідників, особлива роль серед яких належить М. Грондоні, який розробив теорію економічного розвитку, форму типології культурних характеристик, які дають змогу протиставити культури, що сприяють економічному розвитку (високий рівень культурного капіталу), і культури, що йому протидіють (низький рівень культурного капіталу). Ось як він пише про це у праці «Культура має значення»: «Цінності можуть бути згруповані в несуперечливий патерн, який ми можемо назвати “системою цінностей”. Реальні системи цінностей є змішаними; чисті системи цінностей існують тільки в думці, як ідеальні типи. Можна сконструювати дві ідеальні системи цінностей: одна включатиме тільки ті цінності, які сприяють економічному розвитку, а друга – тільки ті, які протидіють йому.

Країна є сучасною тією мірою, якою вона наближається до першої системи; вона залишається традиційною тією мірою, в якій наближається до другої. Ні та, ні друга система цінностей у чистому вигляді в дійсності не існує, і жодна країна не укладається повністю в яку-небудь одну з цих двох систем. Проте деякі країни близько підходять до крайньої точки, що максимально сприяє економічному розвитку, тоді як інші близько підходять до протилежної крайньої точки.

Реальні системи цінностей є не лише змішаними, але і таними, що міняються. Якщо вони рухаються у напрямі сприятливого полюса шкали систем цінностей, то це приводить до підвищення шансів на те, що країна розвиватиметься. Якщо вони рухаються в протилежному напрямі, то вони тим самим знижують шанси країни на економічний розвиток»⁴⁸³.

Ця типологія, на думку Харрісона,⁴⁸⁴ заснована на відповіді на наступне фундаментальне питання: заохочує культура віру в

⁴⁸³ *Grondona, Mariano*, A Cultural Typology of Economic Development, in Lawrence E. Harrison and Samuel P. Huntington, eds., *Culture Matters: How Values Shape Human Progress* (New York: Basic Books, 2000). – P. 44–55.

⁴⁸⁴ *Харрисон, Лоуренс*. Евреи, конфуцианцы и протестанты: культурный капитал и конец мультикультурализма: пер. с англ. Ю. Кузнецова. – Москва: Мысль, 2014. – С. 48.

те, що люди можуть впливати на свою долю і чи вона підтримує «золоте правило»?⁴⁸⁵

Якщо люди думають, що можуть впливати на свою долю, то вони найвірогідніше зосереджуватимуть свою увагу на майбутньому і бачитимуть світ як гру з позитивною сумою, вони будуть надавати високий рівень пріоритетності освіті, будуть дотримуватися трудової етики, робитимуть заощадження, виявлятимуть заповзятливість тощо.

Якщо для них передусім має значення «золоте правило», то вони, ймовірно, житимуть відповідно до досить суворого етичного кодексу, шануватимуть життєві добродетності, підкорятимуться законам, ідентифікуватимуть себе із суспільством в цілому, формуватимуть соціальний капітал тощо. Якщо ж переважна більшість у соціумі не дотримується таких поглядів, то шанси на прогрес і еволюцію суттєво зменшуються, оскільки суспільство, яке не орієнтоване у майбутнє, не є інноваційним за своєю суттю, а якщо моральні норми у ньому існують вибірково, за принципом друзям все, а всім іншим закон, його деградація у довготривалій перспективі не викликає сумнівів.

Зміни у культурі, так само як демократію, чи ринкову економіку неможливо накинати ззовні. Прогрес виявляється стабільним тільки коли його рушії діють ізсередини країни. Важливим чинником є також відкритість країни і її населення до сприйняття, ідеологічних, політичних, технологічних і інституційних змін, які зробили успішними інші суспільства. Проте поки за допомогою освіти, така обізнаність громадян і суспільства в цілому не сягнули певного критичного рівня, тобто не відбулося достатнього кількісного накопичення нових знань, умінь та моральних цінностей, будь-який зовнішній тиск лише викликатиме посилення спротиву в суспільстві. На думку канадського дослідника Д. Летуша, «неможливо досягти змін у культурі, поки не з'явиться масова упевненість у тому, що з культурою щось не так, і доки у суспільстві не відбулося системне обговорення того, яким чином можна виправити ситуа-

⁴⁸⁵ «Ніколи не роби іншим того, що ти не хочеш, щоб робили тобі».

цію. Для того, щоб культура мала значення, для початку треба усвідомити, що вона потребує змін».⁴⁸⁶

Необхідно зауважити, що зміни у культурі і «розвиток», як його тепер розуміють, у період після Другої світової війни, нерозривно між собою пов'язані.⁴⁸⁷ Прагнення змінити культуру, як правило запускають механізми зміни у політичному, економічному та соціальному розвитку. Водночас, намагання провести зміни і розвивати суспільство у традиційному розумінні, можуть також спричиняти прогресивні культурні зміни. Окремі, не системні спроби, як наприклад боротьба з корупцією в Україні, не дають видимих результатів, і як ми вже переконалися, навряд чи можуть змінити потужну інерцію культури.

Для змін необхідно розробити і запроваджувати добре скоординовану програму, яка передусім охоплювала б виховання дітей, освіту і реформу освіти, засоби масової інформації, реальну участь більшості населення у місцевому самоврядуванні, релігію та релігійну реформу, зміну ділової культури і культури політичного лідерства, усвідомлену підтримку демократії та ринку.

Традиційні моделі виховання передаються від покоління до покоління, і переважно це відбувається тому, що нове покоління батьків у своїх підходах до виховання дітей переважно спираються на власний призабутий досвід, на те, як їхні батьки виховували їх самих. Проте, як показує досвід багатьох країн, традиційні підходи до виховання дітей часто є тим джерелом, з якого дитина отримує цінності, настанови, вірування, які по суті стають на перешкоді розвитку і прогресу особистості і суспільства. При цьому важливим є не лише те, чого батьки навчають свою дитину, але і те, як вони будують стосунки з нею.

На думку сучасних дослідників, батьки чимало можуть зробити, щоб розвинути у дитини ціннісні орієнтири, які спря-

⁴⁸⁶ *Daniel, Latouch.* Culture and the Pursuit of Success, in Lawrence Harrison and Peter Berger, eds., *Developing Cultures: Case Studies* (New York and London: Routledge, 2006). – P. 446.

⁴⁸⁷ *Дарендорф Ральф.* Современный социальный конфликт. Очерк политики свободы. – М., 2002. – С. 257.

мовуватимуть її до демократії, соціальної справедливості та добробуту.⁴⁸⁸

Для виховання дитини у душі демократичної етики, необхідно, щоб родина заохочувала дитину усвідомлювати себе як особистість, яка сама може контролювати подальший перебіг свого життя. Для цього дітям необхідно надати можливість відчувати, що вони мають право і можливість також впливати на сім'ю. Щоб виховати у дитини відчуття того, що вона може контролювати обставини, потрібно з нею радитися, запитувати її думку, а можливо і дослухатися до її порад чи враховувати її уподобання. Не випадково психологи називають батьків, які дотримуються такої лінії у спілкуванні із своїми дітьми – авторитетно-демократичними.

Водночас, на думку дослідників необхідно допомагати дітям зрозуміти, що всі члени суспільства повинні мати рівні повноваження впливати на його майбутнє. Це завдання насправді набагато складніше виконати, оскільки дітям потрібно одночасно допомогти зрозуміти різницю між економічною вигодою і символами статусу з одного боку, і політичними привілеями – з другого. Таким чином, підростаючі покоління повинні усвідомити, що життєві інтереси суспільства іноді можуть мати вищий пріоритет ніж бажання окремого індивіда. А для цього необхідно, щоб батьки підтримували з дітьми постійний діалог.

Апелюючи спочатку до співчуття і турботи про домашніх улюбленців, чи молодших членів сім'ї, батьки виховують у дітей основи розуміння соціальної справедливості та солідарності. На це як відомо вказував ще відомий моральний філософ минулого Д. Г'юм.⁴⁸⁹

Відомо, що досягти економічного добробуту неможливо без виховання трудової етики, розуміння важливості наполегливої праці і особистих досягнень. Адже саме це, на думку ще Макса Вебера, стало запорукою успішності протестантських країн у порівнянні із їх католицьким сусідами.⁴⁹⁰

⁴⁸⁸ Лоуренс, Харрисон. Евреи, конфуціанцы и протестанты : культурный капитал и конец мультикультурализма: пер. с англ. Ю. Кузнецова. – Москва: Мысль, 2014. – С. 48.

⁴⁸⁹ Г'юм, Девід. Трактат про людську природу. – К.: Видав. дім «Всесвіт». – 2003. – С. 421–426.

⁴⁹⁰ Вебер, Макс. Протестантська етика і дух капіталізму. – К.: Основи, 1994. – 261 с.

Водночас важливими для виховання певних цінностей та поглядів у широких суспільних верств є висловлювання і поведінка публічних людей, і передусім, політичних лідерів. Саме тому політичні лідери, провадячи різноманітну політичну діяльність, повинні розуміти, як їх публічна поведінка, програма діяльності, публічні виступи впливають на зміцнення у членів суспільства декларованих ними цінностей. Крім того, важливо, щоб лідери вели просвітницьку діяльність серед населення, стосовно декларованих прогресивних цінностей і їх значення для досягнення поставленої мети. Як наприклад, чесність громадянина корелюється із його особистим добробутом і добробутом всього суспільства. Водночас бажано постійно підтримувати діалог із засобами масової інформації, наголошуючи на важливості поширення цінностей, які ведуть суспільство по шляху розвитку і прогресу. Необхідно створювати нову «позитивну міфологію» засновану на успішних прикладах з минулого регіону, чи держави в цілому. А також постійно пропагувати позитивний досвід і успішні кроки держав-сусідів, які колись мали ті самі проблеми, але успішно їх подолали.

Саме тому на часі згадати, що у США ще до створення держави головну увагу суспільства було спрямовано на виховання і освіту. Вони справді виховували нових громадян. Власне освіті – масовому поширенню складних наукових знань приділялося менше уваги, адже спочатку у цьому не було нагальної потреби, масове виробництво і конвеєр, які з'явилися вже у XIX ст. також не потребували багато освічених кадрів. Хоча високо цінувалися інженери і спеціалісти з окремих галузей. Через особливі умови – свободу, вищий ніж у Європі рівень добробуту, націленість суспільства на інновації, особливості університетів та їх фінансування, високі зарплати, можливість швидкого впровадження винаходів і сприятливу для впровадження інновацій податкову політику, було створено своєрідний пилосос, який «висмоктував» найталановитіших винахідників з усіх куточків світу і надавав їм значно ширші можливості для самореалізації у американських лабораторіях та конструкторських бюро. Все це очевидні, проте не такі вже прості для практичного запровадження дії, які творять успішні нації на противагу неуспішним.

Настав час, коли українцям треба взяти до виконання поширений серед американців у передреволюційну епоху імператив: слухайте що радять англійці, але робіть так, як роблять англійці.⁴⁹¹ Його можна осучаснити та пристосувати до наших реалій: слухайте що радять наші західні партнери, але робіть так, як роблять вони. А для цього перш за все і потрібні освіта, і щоб вірно оцінити і щоб вдало застосувати. Таким чином, коло замикається простим силогізмом. Усі держави, що прагнуть бути успішними, мають дбати про власну освіту і систему виховання. Українці прагнуть бути успішними. Українці мають дбати про власну освіту і систему виховання.

⁴⁹¹ *Bailyn, B.* The Ideological Origins of the American Revolution. Harvard University Press, 1992. – 416 p.

ЗМІСТ

<i>Вступ.</i> Навіщо потрібна Україні освіта?	3
<i>Розділ 1.</i> Передумови розвитку американської системи освіти	13
1.1. Демократичні й моральні основи освіти	13
1.2. Колоніальний період (1607–1776). Революція, Війна за незалежність та становлення американської освіти	25
1.3. Рух за незалежність і становлення освіти.....	35
1.4. Благодійні школи – джерело якісної безкоштовної освіти.....	40
1.5. Джозеф Ланкастер і нова модель благодійних шкіл	44
1.6. Політичні дебати та їх вплив на розвиток американської системи освіти.....	46
1.7. Освіта в умовах існування рабства.....	52
1.8. Скасування рабства і зміни в освіті	61
1.9. Освіта жінок	63
1.10. Освіта американців азійського походження та вихідців з Латинської Америки	68
1.11. Розвиток громадських шкіл та діяльність Горація Манна	71
1.12. Підготовка учителів	76
1.13. Творення законодавчої бази розвитку освіти у США	85
<i>Розділ 2.</i> Освіта США у новітню добу	90
2.1. Освіта між Громадянською та Першою світовою війнами..	90
2.2. Роль школи у соціально-економічному розвитку держави	93
2.3. Філософські засади сучасної американської системи освіти.....	101
2.4. Освітньо-філософські погляди Джона Дьюї.....	110
2.5. Американські освітні реформатори кінця XIX – початку XX ст.....	119
2.6. Педагоги – неоконсерватори	127
2.7. Американська освіта в часи Великої депресії	131

<i>Розділ 3. Освіта у США після Другої світової війни</i>	135
3.1. Розвиток місцевих коледжів як основа регіональної освіти	135
3.2. Переосмислення філософії освіти у повоєнній Америці. Виникнення нових напрямів педагогічної думки	142
3.3. Відмова від молитви у школі	153
3.4. Статеве виховання	158
3.5. Тестування як засіб контролю рівня знань учнів і студентів. Рейтингове оцінювання	159
<i>Розділ 4. Освіта іммігрантів як засіб творення нової нації. Роль освіти в утвердженні мультикультуралізму в американському суспільстві</i>	175
4.1. Становлення мультикультуралізму	175
4.2. Причини, які визначили формування мультикультуралізму	182
4.3. Відмінне й подібне між культурами як спонук до єдності держави	187
4.4. Мультикультуралізм і освітні здобутки сучасних іммігрантів	192
4.5. Сучасний стан освіти іммігрантів та їх залучення до загальноамериканського життя	198
4.6. Життєві та освітні переваги другого покоління іммігрантів	210
4.7. Професійно-технічна освіта у США	222
4.8. Спеціальна освіта для дітей з особливими потребами та неповносправних	226
<i>Розділ 5. Освіта США на порозі новітньої ери</i>	232
5.1. Освітні реформи у 1980–2000-х роках	232
5.2. Освітні реформи на рубежі століть. Підготовка учнів до життя у світі новітніх технологій	244
5.3. Створення загальнонаціональних стандартів	248
5.4. Освітні реформи ХХІ ст.	251
5.5. Зростання насильства і застосування вогнепальної зброї у школах	256

5.6. Вплив родини на навчання учнів середніх шкіл. Участь батьків у шкільних справах	264
5.7. Варіанти освітнього вибору у США	268
5.8. Особливості підготовки фахівців із соціальної роботи у США	270
5.9. Запозичення досвіду іноземних систем освіти	277
5.10. Домашнє навчання	281
5.11. Освітні ініціативи президента Б. Обама	284
<i>Висновки</i>	288
Освіта у США як соціально-політичний чинник розвитку суспільства	290
Про важливість виховання	295
Про освіту і демократію	298
Освіта і культура	311

Наукове видання

Пилинський Ярослав

**ВІД НАЦІЇ МІГРАНТІВ ДО НАЦІЇ ГРОМАДЯН
Як американська освіта
створила американську націю**

Науковий редактор *Н.Г. Ничкало*

Верстка Г. Шалашенко

Коректор З. Конєєва

Підписано до друку 20.09.2016 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Друк офс. Гарнітура UkrainianSchoolBook.
Умовн. друк. арк. 20,25. Обл.-вид. арк. 16,41.
Наклад 300 прим. Зам. №

Видавництво «Стилос»
04070, Київ-70, Контрактова пл., 7
Свідоцтво Держкомінформу України
(серія ДК №150 від 16.08.2000 р.)
Тел. (044) 467-51-89

Надруковано СПД ПАЛИВОДА А.В.
м. Київ, пр-т Відрадний, 95/Г, оф. 410