

Вільям Джейнс

# ІСТОРІЯ АМЕРИКАНСЬКОЇ ОСВІТИ

ШКОЛА, СУСПІЛЬСТВО І  
ЗАГАЛЬНИЙ ДОБРОБУТ

Вільям Джейнс

# ІСТОРІЯ АМЕРИКАНСЬКОЇ ОСВІТИ

ШКОЛА, СУСПІЛЬСТВО І  
ЗАГАЛЬНИЙ ДОБРОБУТ

# Зміст

Передмова .....	5
Вступ .....	9
Подяки .....	13
Колоніальний період: 1607-1776 рр. ....	15
Вплив Війни за незалежність на американську освіту .....	51
Перші політичні дебати та їх вплив на американську систему освіти .....	87
Рабство та освіта афроамериканців .....	113
Освіта жінок, корінних американців, латиноамериканців та американців азійського походження .....	149
Стрімкий розвиток державних шкіл і вищої освіти.....	191
Вплив і наслідки подій між Громадянською та Першою світовою війнами.....	235
Ліберальний та консервативний підходи в освіті .....	271
Вплив Великої депресії, Другої світової та холодної воєни на американську освіту ...	311
Рух за громадянські права та участь федеральної влади в освітній політиці .....	355
Бурхливі 1960-і .....	397
Посилення суспільної критики освіти .....	447
Утвердження мультикультуралізму та інші питання .....	483
Освітні реформи республіканців та демократів .....	517
Інші сучасні освітні питання та реформи .....	545
Про автора .....	579



# Передмова

У висновках до своєї книги «Хто ми?» Джин Бетке Елштейн /Jean Bethke Elshtain/ (2000) нагадує нам, що є «така річ як історичні правда, і нам не дозволено «підлаштовувати» факти так, щоб вони краще узгоджувалися з нашим власним кутом зору» (с. 134). За роки навчання і викладання в галузі освіти я усвідомив: на багато які тексти ідеологічна позиція автора настільки впливає, що факти враховуються або нехтуються ним таким чином, щоб підтвердити свою точку зору (наприклад, ліберальну, консервативну, критичну, феміністичну або конструктивістську). Наприклад, у популярній праці з історії філософії пропущене ціле тисячоліття без пояснення причин, а майже в кожному розділі стоїть посилання на доробок одного і того самого філософа XX століття. Якщо ці «підлаштовування» і обмеження як слід не обґрунтовані, а альтернативні думки не наводяться, то такі книжки для освітян радше обмежують сприйняття теми ніж висвітлюють матеріал. Прикро не стільки те, що наша власна точка зору впливає на спосіб написання і прочитання книг, скільки те, що сьогодні у соціальних науках автори так мало намагаються вийти за межі власних стереотипів, щоб запропонувати читачам більш точний і чесний опис історії. Але це не стосується ґрунтовної і збалансованої книги про історію освіти професора Вільяма Джейнса.

Сім характерних рис роблять цю роботу з історії освіти унікальною, нагальною і надихаючою. По-перше, у кожному розділі Джейнс дуже старанно показує як розвивалася освіта у ширшому контексті американської та світової історії. Він розказує як перші освітяни працювали пліч-о-пліч з тими, хто формував націю, щоб скоординувати цілі і потреби нової республіки. Наприклад, тут ми знайдемо відповіді на такі питання: яким чином Війна за незалежність призвела до найшвидших відомих в історії перетворень в освіті? Яку роль зіграли церкви у скасуванні рабства і започаткуванні шкіл для колишніх рабів? Чому вчили давні підручники і як їх зміст співвідносився з метою започаткувати демократичну республіку? Яким чином криза, пов'язана із запуском радянського «спутника», стимулювала фінансові федеральні впливання в галузь освіти і як перші рухи за громадянські права сприяли ще більшому залученню в цю галузь федерального рівня управління?

По-друге, читач познайомиться з викладом історії, який опирається на первинні джерела, зокрема в книзі використовуються листи та інші документи починаючи з 17 століття і до найважливіших сучасних свідочств. Їх розгляд відкриває набагато складнішу і глибшу історію ніж та, яку презентують наші ревізіоністи. Наприклад, Джейнс розказує про думки і наміри перших поселенців, наприклад, про пуритан, які створили розгалужену мережу освітніх закладів, починаючи з церковних шкіл для маленьких дітей до Гарварду, причому спочатку всі вони заохочували до

навчання і корінних американців. Використання цих джерел показує історію водночас достовірну і живу.

По-третє, в цій історії освіти читачі знайдуть розділи, де приділено особливу увагу окремим групам населення, наприклад, де розглядається питання освіти корінних американців, латиноамериканців, жінок, осіб азійського походження, а також є розділ, цілком присвячений освіті афроамериканців і проблемам рабства, де в тому числі аналізується різниця в освіті на півночі і півдні. Це надихає, коли усвідомлюєш, скільки сил було вкладено, щоб створити якомога більш рівні освітні можливості для всіх американців, починаючи від перших пуритан, які заохочували до навчання корінних американців, від запровадження спочатку благодійних, а згодом загальноосвітніх шкіл і аж до концепції «важлива кожна дитина». Історія Джейнса допомагає нам зрозуміти, що питання забезпечення рівних можливостей вперше виникло зовсім не у 1950-і чи 1960-і роки, а також ця праця дає нам змогу побачити в історичній перспективі варіанти вирішення цих проблем, пропоновані протягом століть.

Четверта риса цієї книги і, мабуть, найбільш новаторська, полягає в тому, що Джейнс не боїться піднімати спірні питання від 1600-х і до сьогодні, викладаючи факти і протилежні погляди, не роблячи однобоких оцінок. Наприклад, один з розділів присвячений розбіжностям між ліберальною та консервативною філософськими течіям в освіті, які беруть свій початок з праць перших європейських мислителів. В іншому розділі обговорюється більш сучасний поділ на лівих і правих, висвітлюються реформи, що здійснювалися демократами та республіканцями. Окремий розділ про розвиток мультикультуралізму включає як аргументи його головних прихильників, так і критиків. Тут читач зможе більше дізнатися про мультикультуралізм, ознайомившись з позицією як лівих так і правих діячів, від Кунджуфу до Соуела, від Слітера до Шлезінгера; те саме стосується і проблем навчання осіб, для яких англійська не є рідною мовою. Червоною ниткою крізь увесь текст Джейнса проходить думка, на підтримку якої автор надає низку документальних свідчень, що з давніх часів наша нація прагнула використовувати освіту для зміцнення моральної стійкості її громадян, починаючи від переконання батьків-засновників і перших освітян, що у конституції цієї нової демократичної республіки було забагато свободи для нечестивців, до сьогоднішніх набагато більш скромних спроб формувати характер, етику і людські чесноти завдяки освітньому процесу.

По-п'яте, поряд із чітким хронологічним викладом нашої історії, у кожному розділі під заголовками «Освітні дебати» і «Сучасний погляд» читачам пропонуються питання, що заохочують їх власні роздуми і аналіз історії та/або щойно викладених суперечностей. Джейнс дає можливість читачам виробити свою власну точку зору і надає для цього величезний обсяг даних, а також наводить різні інтерпретації подій. Джейнс не каже нам, що думати про ту чи іншу проблему, натомість так розповідаючи що трапилося і що думали і думають про цю подію інші, щоб у нас був

весь необхідний історичний матеріал і ми побачили як ці події впливають на наше сьогодення, автор спонукає нас шукати альтернативні рішення проблем. На додачу до цих секцій нам пропонуються детальні часові шкали і короткі нариси історичних подій, а також стислі біографії визначних діячів.

По-шосте, презентуючи цю історичну працю з 15 розділів, де описуються зусилля наших громадян створити освітню систему світового рівня для всіх жителів цієї країни, Джейнс використовує відразу два підходи: хронологічний і предметний. У деяких розділах висвітлюється певна доба, наприклад колоніальний період, Війна за незалежність, Громадянська війна, Перша і Друга світові війни, велика депресія, холодна війна, період розвитку рухів за громадянські права або бурхливі 1960-і. Інші розділи зосереджуються на окремих проблемах, таких як освіта корінних американців, латиноамериканців, азіатів, афроамериканців і жінок; показується розвиток ліберальних і консервативних філософських напрямів, реформи демократів і республіканців, а також наростання публічної критики освіти. В останньому розділі надається найновіша інформація щодо проблем сучасності, зокрема шкільного насильства, спеціальної освіти, технологій, а також боротьби за справедливість і рівність у фінансуванні шкіл, наводяться приклади інших країн. Якщо читач захоче дізнатися більше про певний предмет або період, самі тільки посилання у книжці є багатим джерелом інформації для всіх, хто серйозно цікавиться освітою в Америці.

І останнє, це історія освіти, яка описує розвиток не тільки дитсадків і загальноосвітніх шкіл, Джейнс також розкаже про історію формування американської вищої освіти. Тут виявляються паралелі у намірах і внутрішніх перетвореннях як шкіл, так і університетів. Знову ж таки, усе це вбудоване у ширший американський і світовий історичний контекст.

Книга Джейнса – це різностороння і спонукаюча до роздумів робота з історії освіти, вона надає нам ґрунтовну освітню базу, яка дозволяє оцінити сучасний стан справ, політичну ситуацію та майбутні перспективи, а також пропонує розробляти і впроваджувати нові підходи. Ця книжка з'явилася саме у той час, коли існує нагальну потреба у більш повній і чесній оцінці наших освітніх експериментів, метою яких було навчати найбільш різноманітну націю у всьому демократичному світі. Вона описує всю історію, починаючи від перемог і трагедій минулого і аж до парадоксів, викликів і можливостей сьогодення. Як освітянин, я щиро вдячна за таку блискучу і об'єктивну історію американської освіти. Я тішуся, що буду читати її знову і знову і ділитися цим багатством з моїми студентами, які, сподіваюся, оцінять цю книгу і зможуть зробити нашу систему освіти більш ефективною заради кращого майбутнього Америки і світу.

— Мері Сімпсон Поплін  
Колишній декан Вищої школи освіти і професор з освіти  
Клермонтський університет  
липень 2006

## Список джерел

---

Elshtain, J. B. (2000). *Who are we?* (p. 134). Grand Rapids, MI: Eerdmans.



# Вступ

## Мета написання цієї книги

---

Прочитання книжки «Історія американської освіти: школа, суспільство і загальний добробут» буде винятково корисним з цілого ряду причин. По-перше, вона складена так, щоб спонукати до діалогу. В останні роки більшість авторів книг з історії освіти намагалися наштотувати читача на певні висновки. У цьому сенсі можна поставити під питання об'єктивність і неупередженість цих книжок. На відміну від них, ця книга не має на меті підштотувати читача до конкретних висновків. Навпаки, я вірю, щоб Америка була сильною, необхідно, щоб дорослі люди робили власні висновки стосовно освітніх дебатів. Відповідно, описуючи освітні питання, щодо яких існують різні думки, я буду намагатися представити їх настільки об'єктивно, наскільки можливо.

Більш того, де це можливо, я запропоную вашій увазі деякі точки зору, які рідко висвітлюються у підручниках з історії освіти, оскільки ці погляди не співпадають з точками зору їх авторів. Однак буде помилковим вважати, що якщо я публікую рідковживані в інших книжках судження, то це означає, що я погоджуюся з такими твердженнями. Насправді, щонайменше в половині випадків я з ними не згоден. Однак, ці погляди описані у книзі, тому що їх важливо знати, щоб вести діалог про освіту на високому науковому рівні. Крім того, різні точки зору представлені, щоб читач зміг усвідомити, що часто прихильники різних суджень у дебатах мають рацію, і жодна сторона не є цілком правою або цілком неправою. У суспільстві, яке часто потрапляє у глухий кут у політичних і освітніх дебатах, хай то у формі обструкціонізму, образ або софістики у філософських дискусіях, важливо натомість розпочинати діалог відкритим до нових ідей, розуміючи, що ті, хто має іншу точку зору, часто в чомусь праві.

По-друге, у цій книзі зроблено спробу вписати події в освіті в належний історичний контекст. Безсумнівно, історичні події, що відбувалися у той час, мали величезний вплив на освіту. Справа в тому, що багато людей слабо розуміють як освітні підходи змінювалися з часом, оскільки вони не знають історичний контекст цих змін. Більшість книжок з історії американської освіти розглядають цю тему практично відірвано від деяких найбільш бурхливих і переломних подій в історії. Щоб зрозуміти динаміку розвитку освіти і усвідомити як вона водночас виявляється чутливою до навколишніх змін і в той же час сама впливає на них, конче необхідно, щоб читач знав загальний історичний контекст подій. У багатьох випадках освіта була одним з чинників, який разом з іншими історичними подіями підштотував США

рухатися у певному напрямку. В деякі періоди освіта ставала каталізатором змін або оновлення. Щоб повною мірою скористатися багатогранними знаннями з історії освіти, важливо належним чином оцінити освітній досвід у кожному з цих випадків.

По-третє, у цій книзі приділяється більше уваги подіям після Другої світової війни ніж в інших подібних книжках. Мені здається, що прийшов час показати наскільки часто освіта займає центральне місце у нашому суспільстві сьогодні. Цей підхід також співзвучний іншій ідеї цієї книжки: значущості співвідношення між загальнонаціональними історичними подіями і системою освіти у США. Ця залежність стала ще більш очевидною саме після Другої світової війни, коли політичні лідери усвідомили взаємозв'язок між станом освіти і геополітичними реаліями. Наприклад, багато американців звинувачували американську освітню систему у тому, що росіяни (першими запустивши «спутник») випередили американців у космосі. Президенти Джордж Герберт Вокер Буш, Біл Клінтон і Джордж Вокер Буш – усі заявляли, що вони – «президенти-освітяни». Зважаючи, наскільки чітко в повоєнній Америці був усвідомлений нерозривний зв'язок між освітою і ширшим історичним контекстом, загострення уваги на цьому періоді стає цілком зрозумілим.

І по-четверте, одне з першочергових завдань цієї книжки – сприяння покращенню американської освіти. Різні читачі назвуть різні потенційні шляхи для досягнення цього результату. Втім, незалежно від світогляду, кожен може побачити, що існують способи, завдяки яким національна система освіти зможе вийти на новий рівень. Однак, також слід відзначити, що читачі зможуть виявити сфери, де сучасні лідери американської освіти мали б повчитися у своїх попередників. Зрештою, найбільш впливова і переконлива книга з історії освіти – це та, що не тільки розглядає минуле, але також розказує про сьогодення і формує ідеї на майбутнє. Тому я сподіваюся, що подорож у часі, яку здійснить читач, гортаючи цю книжку, заохочуватиме до діалогу, буде сприяти сприйняттю подій в освіті у ширшому історичному контексті і сприятиме створенню більш ефективної системи освіти для майбутніх поколінь.

## Організація тексту

---

Книжка побудована таким чином, щоб не тільки висвітлювати найважливіші події в історії освіти, але також відбивати і хронологію цих подій. У нижченаведених розділах йдеться не лише про те наскільки освіта впливала на американське суспільство, а і наскільки ключові історичні події впливали на саму освіту:

1. Колоніальний період, 1607 – 1776
2. Війна за незалежність та її вплив на американську освіту
3. Ранні політичні дебати та їх вплив на американську освітню систему
4. Рабство та освіта афроамериканців

5. Освіта жінок, корінних американців, латиноамериканців і американців азійського походження
6. Стрімкий розвиток державних шкіл і вищої освіти
7. Вплив і наслідки подій між Громадянською і Першою світовою війнами
8. Ліберальна філософія освіти у порівнянні з консерватизмом
9. Вплив Великої депресії, Другої світової та холодної воєн на американську освіту
10. Рух за громадянські права та участь федеральної влади в освітній політиці
11. Бурхливі 1960-і
12. Поширення громадської критики освіти
13. Поширення мультикультуралізму та інші питання
14. Освітні реформи республіканців і демократів
15. Інші сучасні освітні питання та реформи

Виклад цих розділів допоможе читачеві зрозуміти яким чином сформувалися різні освітні практики і як сучасні освітні дискусії і надалі змінюють життя Америки.

## Навчальні функції. Користь для істориків з питань освіти, студентів і викладачів

---

У порівнянні з іншими книжками з історії американської освіти, наявними зараз на ринку, ця книга не тільки надає більше фактичного матеріалу, але і характеризується навчальними функціями, які допоможуть читачам поглибити свої знання з історії освіти:

- *Часові шкали.* Вони допоможуть читачу вписати найважливіші моменти в галузі освіти у належний історичний контекст не тільки відносно інших освітніх подій, а і стосовно вагомих історичних подій. Це надзвичайно важливо, оскільки значущість подій в освіті можна належно усвідомити тільки у конкретному історичному контексті.
- *Погляд зблизька.* Деякі вчені, вчителі і події були настільки визначними, а їх вплив настільки далекосяжним, що вони заслуговують більш пильного розгляду, щоб цілковито усвідомити їх внесок до світової історії. Таким чином, ці люди та події розглядаються окремо.
- *Додатковий матеріал.* У цьому підрозділі надається додаткова інформація, яка допоможе читачу поглибити свої знання і краще зрозуміти рушійні сили, що діяли в освітній сфері у зазначений період.
- *Сучасний погляд.* Завдяки питанням, які розглядаються у цій секції, читачі зможуть зрозуміти, що багато подій в історії освіти тісно пов'язані з нагальними освітніми проблемами сьогодення.

- *Освітні дебати.* У цьому підрозділі історики, студенти та інші зацікавлені особи заохочуються долучитися до дебатів, які мають глибоке історичне коріння і містять в собі деякі з ключових суперечностей, з якими сьогодні стикається освіта.
- *Ключові діячі і терміни.* Ця секція розташована наприкінці кожного розділу і в ній перераховуються найважливіші особи і терміни, згадувані у розділі.
- *Дискусійні питання.* Разом з висновками до кожного розділу подається і ряд питань, розроблених, щоб стимулювати роздуми і дискусії стосовно минулого і сучасного стану освіти в Америці.

## Прикінцева замітка

---

«Історія американської освіти: школа, суспільство і загальний добробут» – це не тільки надзвичайно інформативна, але і приємна для читання книга. В ідеалі навчальний процес має стимулювати мислення і заохочувати подальшу зацікавленість у предметі. З історії освіти можна дуже багато чому навчитися, і я сподіваюся, що коли ми засвоїмо ці знання, вони допоможуть нам створити найкращу систему освіти, яку колись бачила ця нація.

# Подяки

Я дуже вдячний цілому ряду осіб, які зіграли величезну роль у тому, щоб ця робота була написана. Я хочу висловити мою щирю подяку багатьом ученим з Гарварда та університету Чикаго за допомогу у створенні цього проекту, а також за те, що вони скеровували мене на початкових стадіях написання багатьох розділів. Особливо хочу подякувати покійному Бобу Джувелу /Bob Jewell/, який заохочував мене взятися за опис багатьох тем. Я також вдячний багатьом науковцям, чії попередні рецензії допомогли мені відкорегувати цей текст ще до друку його у видавництві «Сейдж Прес» /Sage Press/. Це такі люди як Венді Нейлор /Wendy Naylor/, Кріс Уллман /Chris Ullman/, Хуонг Нюген /Huong Nyugen/, Кен Калверт /Ken Calvert/ і Дік Карпентер /Dick Carpenter/. Також хочу подякувати рецензентам, які розглядали рукопис, поданий до «Сейдж», серед них Х. Річ Мілнер /H. Rich Milner/ з університету Вандербільта, Вінсент Анфара /Vincent Anfara/ з університету Теннессі, Дж. Рендолф Кромвелл /J. Randolph Cromwell/ з університету Аверетта і Дж. Джина Джуліано /J. Gina Giuliano/ з університету Штату Нью-Йорк у Олбані. Я також глибоко вдячний за допомогу працівникам «Сейдж». Хочу висловити щирю вдячність кільком близьким друзям, чия підтримка дуже мене зворушила, зокрема Вейну Руланду /Wayne Ruhland/, Джину Донохью /Jean Donohue/, Ріку Сміту /Rick Smith/ та Ларрі і Ваді ДеВердам /Larry and Vada DeWerd/. Велике вам спасибі за підтримку!

Я надзвичайно щасливий, що вже 20 років одружений з моєю жінкою Хайлі /Hyelee/, чию підтримку можна назвати зразковою. Без її молитов і допомоги цю роботу ніколи б не було завершено. Ще я надзвичайно щасливий і гордий, що у мене є три чудові сини, яким я дякую за любов і натхнення. Підтримка дружини і дітей надала мені необхідної наснаги, щоб покластися на господню силу і провидіння для завершення цього проекту. І я дуже вдячний за всю цю підтримку і натхнення.



## РОЗДІЛ 1

---

### Колоніальний період: 1607-1776 рр.

Освітній досвід перших європейських поселенців, які приїхали до Сполучених Штатів, особливо важливий, тому що вони заклали основу для всього подальшого розвитку освіти в Америці (Bailyn, 1960; Cubberley, 1920, 1934). Вклад різних груп неоднаковий, він залежав головним чином від того, наскільки вони цінували освіту та чи були в змозі мирно співіснувати з корінним американським населенням (Bailyn, 1960; Cubberley, 1920, 1934; Willison, 1945, 1966).

Одні з найважливіших досягнень в історії американської освіти були зроблені в перші кілька десятиліть після прибуття пільгиримів у 1620 році та пуритан у 1630 році (Bailyn, 1960; Cubberley, 1920, 1934; Willison, 1945, 1966). Їхні успіхи у сфері освіти включають відкриття Гарвардського коледжу, першої середньої школи (Бостонської школи латини) і запровадження обов'язкової освіти, тож можна сміливо стверджувати, що вони допомогли започаткувати шкільну систему, якій в один прекрасний день буде заздрити весь світ (Jeunes, 2004). Незважаючи на ці успіхи, перші поселенці також стикалися з проблемами, намагаючись налагодити контакт з представниками інших культур, це породило безкінечні дебати, які тривали не одне століття (Tuask, 1974). Очевидно, що зараз ці дебати продовжуються серед освітян Америки, але вплив здобутків тих днів і сьогодні відчувається у сучасній американській шкільній системі.

Серед багатьох груп поселенців, які приїхали до Сполучених Штатів у 1600-х роках, пуритани і пільгирими, безсумнівно, найбільше вплинули на американську освіту (Bailyn, 1960; Cubberley, 1920, 1934). Для цього було дві основні причини: по-перше, пуритани та пільгирими високо цінували освіту (Bailyn, 1960; Cubberley, 1920, 1934). По-друге, протягом багатьох років у них з корінними американцями були гарні відносини, які служили прикладом для інших поселенців протягом більш ніж півстоліття (Bailyn, 1960; Cubberley, 1920, 1934; Willison, 1945, 1966). Багато інших європейських поселенців, навпаки, неоднозначно ставилися до отримання освіти, і в них були різні відносини з корінними американцями. Очевидно, що якщо громада високо цінувала освіту, то це сприяло відкриттю шкіл. Хороші стосунки з корінними американцями теж були необхідними, тому що мирні відносини з сусідами значно полегшують відкриття і роботу навчальних закладів, особливо тих, де отримують освіту молодші діти. Коли починається озброєний конфлікт, школи часто стають зручною мішенню для атаки.

З точки зору хронології може здатися дивним, що пуритани та пільгирими набагато більше вплинули на майбутню американську систему освіти, порівняно з

іншими групами європейських поселенців, які прибули раніше чи жили одночасно з ними. Однак, якщо б ми могли ближче познайомитися з колоністами Джеймстауна, які прибули до Вірджинії в 1607 році, а також з іспанцями, які приплили навіть раніше, і порівняти їх з пуританами та пілігримами, то нам відразу б стало зрозуміло, чому саме ці дві останні групи поселенців мали набагато більший вплив на американську освіту.

## Колоністи в Джеймстауні

---

Джеймстаун був колонізований 144 чоловіками у квітні 1607 року (Urban & Wagoner, 2000). Перший час поселенцям в Джеймстауні було дуже важко. Невдовзі після прибуття на них стало нападати індіанське плем'я поухатан, а ще вони почали хворіти на такі важкі хвороби як малярія та черевний тиф (Urban & Wagoner, 2000). До кінця 1608 року половина перших поселенців померла (Johnson, 1997, с. 24-25). Але, незважаючи на всі ці лиха, колонія все ж вижила, і не в останню чергу завдяки керівництву сильного лідера Джона Сміта. Сміт народився в графстві Лінкольншир, Англія, в 1579 році. У молодості він був спочатку купцем, а потім солдатом австрійської армії. Зрештою, він був узятий в полон турками і проданий у рабство (Stephens, 1872). Там зі Смітом поводитися жорстоко, але незабаром йому вдалося втекти і приєднатися до першої партії поселенців, направлених до Джеймстауна. На своєму нелегкому життєвому досвіді він навчився як виживати. Тож під керівництвом Сміта колонія Джеймстауна боролася за виживання, а не за розвиток освіти.

Діяльність поселенців, що прибували до Джеймстауна, фінансувалася за рахунок інвесторів, які були зацікавлені в тому, щоб функціонування поселення було економічно вигідним. В результаті, переселенці нерідко були жадібними, що позначалося на їх ставленні до корінних американців, які жили поряд з ними. Наприклад, взяти хоча б той сумнозвісний випадок, коли Томас Хант приплив на східне узбережжя і захопив у рабство групу корінних американців. Також треба зазначити, що індіанці в районі Джеймстауна були не надто доброзичливими. Вони розходилися в думках щодо колоністів: одні вважали, що потрібно вести себе з поселенцями Джеймстауна агресивно, інші виступали за мирне співіснування. Індіанець, якого колоністи називали «Джек-пір'їна», був одним з тих, хто хотів війни з поселенцями. Він убив місцевого жителя, але коли слуга останнього намагався привести Джека-пір'їну до губернатора, зав'язалася боротьба і слуга вистрілив у нього (Eggleston, 1998).

Через смерть Джека-пір'їни місцеві корінні американці вирішили знищити населення Джеймстауна, яке на той час зросло до приблизно 900 чоловік (Eggleston, 1998). Їм, можливо, це б і вдалося, якщо б не індіанський хлопчик, який жив у будинку білих, він почув про змову і попередив поселенців. В результаті, деякі колоністи втекли, а деякі – захищалися. Тим не менше, корінним американцям вдалося вбити



багато колоністів Джеймстауна, загинуло близько 350 осіб (Eggleston, 1998). У такому ворожому оточенні освіта у Джеймстауні не могла процвітати (Marshall & Manuel, 1977).

## Іспанські колоністи у Флориді

---

Іспанці висадилися на територію теперішньої Флориди в серпні 1565 року, задовго до прибуття англійців у Джеймстаун та Нову Англію (Milanich & Milbrath, 1989). Спочатку 600 іспанських поселенців приплили у східну частину регіону, на Атлантичне узбережжя, де пізніше було засноване поселення Сант Августин. Там, а потім і в південно-західних районах, іспанські колоністи хотіли отримувати прибуток від освоєння природних багатств (Blackmar, 1890; Zavala, 1968). Корінні американці на території сучасної Флориди, а потім і в інших регіонах, де поселилися іспанці, не схвалювали наміри іспанців і вважали їх матеріалістичними і зацикленими на золоті (Blackmar, 1890; Zavala, 1968). Так як прибуток був головною метою іспанців, вони часто жорстоко поводитися з індіанцями Флориди (Zavala, 1968).

Для іспанців освіта не була пріоритетом, зокрема тому, що цілі їхньої колонізації відрізнялися від цілей англійців. По-перше, в цілому зв'язок між Новим Світом і батьківщиною у іспанської колонії був набагато тісніший, ніж у англійців (Landers, 2005; Super, 1988). Це твердження особливо справедливе для піліgrimів і пуритан, адже вони втекли з Англії від релігійних переслідувань (Bailyn, 1960; Cubberley, 1920, 1934). В результаті, в іспанців колоніальна стратегія була більш ретельно розроблена ніж у англійців (Cubberley, 1920; Landers, 2005; Super, 1988). Наприклад, в Іспанії був детальний план забезпечення харчування жителів поселень, який включав доставку їстівних припасів і використання місцевих ресурсів даної колонії (Super, 1988). По-друге, частково через тісний зв'язок між іспанськими колоніями і їхньою батьківщиною, іспанці у Флориді та в інших областях хотіли керувати корінними американцями, в чому їх підтримував уряду Іспанії (Blackmar, 1890; Landers, 2005; Zavala, 1968). Англійці ж, навпаки, мали на меті створювати поселення, які були б самостійні та відокремлені від індіанських племен (Cubberley, 1920, 1934; Landers, 2005). Як зазначає Ландерс (2005, с. 28.), через такі спроби контролю індіанці здійснили ряд повстань проти іспанців, і по всій Флориді були збудовані так звані «малі форти», щоб допомогти закріпити іспанське панування. Індіанці час від часу продовжували нападати на колоністів протягом 1600-х років, особливо коли іспанці почали розширювати свій вплив на більшу частину сучасної Флориди. Це спонукало іспанців зосередитися на військовій стратегії, а не на освіті (Blackmar, 1890; Landers, 2005; Zavala, 1968).

Хоча іспанці почали вдавалися до спроб навчати своїх людей і корінних американців, Ландерс (2005) називає ці намагання «рудиментарними місіями» (с. 28), адже освіта не була основним завданням іспанців. Навпаки, вони вважали, що

найневідкладнішою задачею для поселенців було успішне управління і створення сильної економіки (Landers, 2005). Отже, іспанські колоністи зосередили зусилля на управлінні своїми поселеннями та на приборканні нових індіанських підданих, використовуючи всі свої уміння для створення ефективної економіки, а не для навчання жителів своїх громад (Landers, 2005).

Крім того, іспанські колоністи у Флориді та Карибському басейні жили в дуже ворожому оточенні (Marshall & Manuel, 1977). Деякі індіанські племена практикували канібалізм, а для тих племен, які цим не займалися, все ж жертвоприношення колоністів було невід'ємною частиною їх релігійних обрядів (Marshall & Manuel, 1977). Ще до прибуття іспанців, численні групи корінних американців практикували принесення людських жертв (Marshall & Manuel, 1977). Звичайно, освіта не могла процвітати у таких небезпечних умовах.

## **Пілігрими і пуритани**

---

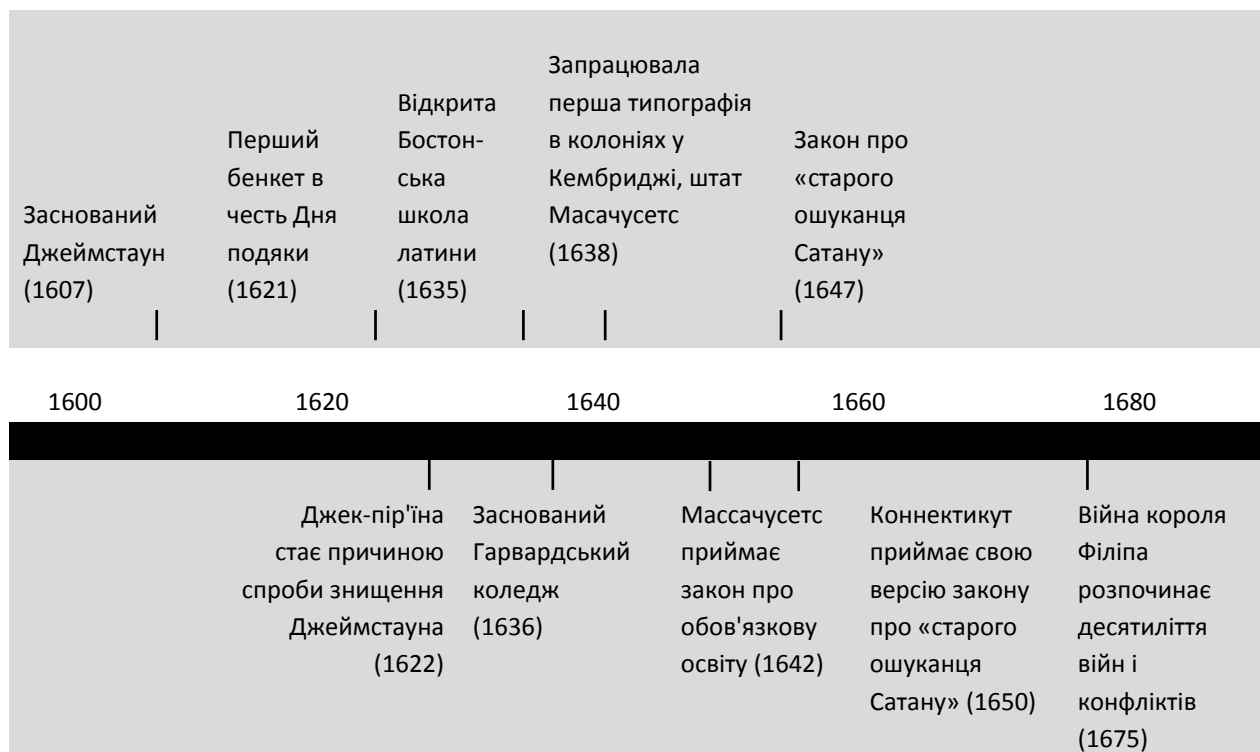
Пілігрими і пуритани прибули до Нового Світу відповідно у 1620 і 1630 роках. Хоча формально вони були двома різними угрупованнями, але той факт, що обидві ці групи прибули до Массачусетсу, змусило їх врешті решт поєднати свої зусилля для досягнення спільних цілей, адже у них були практично однакові пріоритети (Bailyn, 1960). Релігійні вірування цих двох громад дещо відрізнялися, але обидві вірили у необхідність «очищення» церкви. Йшов час, пуритан стало набагато більше ніж піліgrimів, а політичні та релігійні позиції цих двох груп все більше зближувалися. Враховуючи, що у цих двох громад було набагато більше спільного ніж відмінного, багато істориків розглядають їх як одне соціальне утворення, і цей підхід також буде часто застосовуватися автором цієї книги.

## **Важливість навчання для пуритан та їхня освітня філософія**

Більшість перших пуританських пасторів, які припливли в Америку, закінчили Оксфорд або Кембридж (Marshall & Manuel, 1977). У той час ці коледжі вважалися найкращим в Англії і, вірогідно, в усьому світі (Brooke, Highfield, & Swaan, 1988). Отже, пуританські лідери звикли до високих освітніх стандартів, і вони стверджували, що пуритани мають підтримувати таку ж високу планку і в Новій Англії. Вони швидко зрозуміли, що пастори, які народилися в Америці, мають бути якомога освіченішими людьми (Pulliam & Van Patten, 1991). Для пуритан служіння Богу мало першорядне значення, а освіта була засобом досягнення цієї мети.

За своєю освітньою філософією пуритани були консерваторами. Котон Мезер і Джон Коттен були одними з пуританських лідерів, які детально записали положення цієї філософії. Вони вважали, що і батьки, і діти мають певні освітні зобов'язання

(Pulliam & Van Patten, 1991) і сприяли розповсюдженню ідеї, яку можна назвати «святою трійцею» у сфері освіти, вона включала в себе дім, церкву та школу.



## Дім

В цілому пуритани вважали дім головним місцем навчання (McClellan & Reese, 1988). Вони були певні, що якщо дитина росте в неблагополучній сім'ї, то навіть якщо вона відвідуватиме найкращу церкву і школу, то все одно не виросте належним чином освіченою людиною. Колоністи стверджували, що дім був місцем, де діти в повсякденному житті проявляли свої моральні якості, прищеплені їм у церкві, та застосовували знання, отримані в школі (McClellan & Reese, 1988). Отже, дитячий досвід вдома був різновидом духовної, наукової та робочої підготовки. Згідно з цією концепцією в центрі домашнього навчання завжди була дитина.

У колоніальний період, особливо серед пуритан, батько відігравав набагато більшу роль у вихованні дітей, ніж це зазвичай відбувається сьогодні (McClellan & Reese, 1988). Частково таке залучення батьків пояснювалося християнською концепцією Трійці, яка говорить про Бога-отця, Бога-сина і про Святого духа. Багато колоністів вважало, що дитина формує образ Бога-отця на основі своїх стосунків з батьком. Таким чином, вони дійшли до висновку, що тато відіграє особливу роль у вихованні дітей. Пуритани вірили, що дитина може отримати уявлення про любов і святість Небесного Отця тільки вивчаючи життя свого земного батька. Важлива роль

голови сім'ї була особливо помітною у вихованні хлопчиків. Колоністи розуміли, що хлопчики стають благочестивими людьми, беручи приклад зі своїх батьків. Тож в очах колоністів чим більше часу хлопчик проводив з батьком, тим краще було для нього (Eavey, 1964; McClellan & Reese, 1988; Willison, 1966).

Коли пуританський хлопчик досягав шкільного віку, то більшість позашкільного часу він проводив зі своїм батьком. Якщо батько працював у полі, хлопчик допомагав йому. Якщо батько був власником магазину, то хлопчик часто працював там же. Дівчатка також, як правило, багато в чому наслідували своїх матерів. Так дівчата вчилися готувати, шити та бути благочестивими (McClellan & Reese, 1988). Якщо мати працювала на сільському ринку, то донька вчилася цій професії на прикладі своєї матері.

У більшості колоніальних сімей були так звані «сімейні релігійні години», коли члени родини разом вивчали Біблію і молилися. Таке сімейне дозвілля згуртовувало родину, сприяло її духовному росту, у дітей розвивалися навички читання, а в їх душі закладалися насіння духовної мудрості (Hiner, 1988). Упродовж таких сімейних годин пуритани також разом читали класичну літературу та газети (Hiner, 1988). Для колоністів було важливо розширювати свої знання. Втім, вони вважали, що якщо людина не мала високих моральних якостей, то знання могли бути використані нею нерозважливо і завдати багато шкоди.

Деякі люди перебувають під владою стереотипів і вважають, що пуритани розглядали дітей як «маленьких дорослих», хоча насправді це було не так (Smith, 1973). Дійсно, пуритани очікували більшого від своїх дітей ніж це зазвичай спостерігається у сучасному американському суспільстві, але це було у значній мірі пов'язано з життєвою необхідністю (Smith, 1973). Середня тривалість життя була меншою ніж сьогодні, а в суспільстві, яке базувалося на сільському господарстві, фізичний розвиток, а не вік був головним критерієм для залучення в роботу. Сім'ї були більшими, тож батькам необхідна була допомога старших дітей, щоб піклуватися про молодших. Для пуритан у вихованні дітей була важлива дисципліна, але вони також часто хвалили їх. Котон Мезер (1708) сказав: «Ми чинимо нерозважливо, якщо не хвалимо наших дітей, коли вони цього заслуговують».

## Церква

Що стосується життя в цілому, пуритани розглядали церкву як найважливішу частину тріади. Тим не менше, вони вважали, що сім'я грала набагато більшу роль у вихованні дітей ніж церква. У сфері освіти церква ставила собі за мету не тільки навчити колоністів Біблії, а й зробити їх добрішими та більш благочестивими людьми. Люди йшли до церкви, щоб стати мудрішими. Церква була також центром для переважної більшості освітніх починань, при ній часто працювали початкові та середні школи, голови різних церков працювали разом для започаткування коледжів,

вони пояснювали членам своїх громад як потрібно наставляти свої сім'ї вдома (Hiner, 1988)

Враховуючи, що церква підкреслювала важливість знання Біблії, вчити дітей читати вважалося необхідним. Пуритани та пілігрими робили акцент на читанні Біблії у школах не тільки в Америці, але і в Європі, де вони в той час також проживали.

## Школа

У культурі пуритан/пілігримів школа була відповідальною за розвиток розумових здібностей дитини. Також пуритани стверджували, що найважливіша функція школи – допомагати виховувати добродішних людей. Провідний педагог Джон Кларк висловив свої думки, які були типовими для педагогів Нової Англії того часу, він вважав, що вчитель повинен «в першу чергу бути добродісною людиною. Тому що . . . основна мета освіти – це виховання добродішних людей» (Clarke, 1730).

Що стосується навчальної програми, то найбільший наголос робився на читання, щоб діти могли почати читати Біблію якомога швидше. У колоніальній школі як такий дитина не була в центрі уваги. Колоністи вважали, що діти повинні були ретельно засвоювати знання в школі, а потім застосувати їх вдома. Школи розглядалися пуританами як установи, що мають стабілізуючий вплив на суспільство, наближаючи дітей до Бога (Pulliam & Van Patten, 1991). Однак, в одному відношенні у пуританській/пілігримській освіті окремій дитині приділялося більше уваги, ніж це було у 1800-х роках. З початком інтенсивного поділу праці, індустріалізації та урбанізації роль дому в освіті з часом значно зменшилася. В результаті, вдома більшість американців приділяли дітям менше уваги у 1800-х роках порівняно з колоніальними часами (Hiner, 1988; McClellan & Reese, 1988). Чоловіки почали знаходити роботу далеко від дому, і їхні діти тільки в рідкісних випадках працювали разом з ними.

### Освітні дебати: співпраця батьків, учителів і громади

Пуритани та пілігрими були палкими прихильниками тісної співпраці між родиною, школою і церквою. Враховуючи релігійний характер «святої трійці», такі тристоронні відносини не можуть бути відтворені сьогодні. Тим не менше, багато хто вважає, що педагоги можуть спробувати, принаймні, досягти більшої єдності між батьками та школою. Більше того, дехто йде далі і стверджує, що школи повинні також вітати участь в освіті найрізноманітніших організацій, у тому числі церков та інших релігійних об'єднань, громадських центрів і некомерційних організацій, тобто всіх, хто бажає допомогти дітям добре вчитися в школі. Все ж, їхні противники стверджують, що такі тісні зв'язки вже неможливі в сучасному суспільстві, тому що більше вже немає того почуття єдності, яке існувало в минулому. У багатьох випадках батьки працюють

далеко від дому і мало спілкуються з педагогами своїх дітей та з сусідами. Крім того, громади вже не так чітко окреслені, як вони були раніше. Особливо у великих містах самотність окремих громад втрачається у складній мозаїці метрополісу. Насправді, часто навіть не знаєш, коли закінчується одне передмістя і починається інше, якщо не побачиш спеціальний дороговказ. Крім того, люди вже не довіряють одне одному так, як це було у минулих поколіннях.

Деякі соціологи визнають, що зараз, ймовірно, буде важче побудувати такі тісні стосунки між батьками, вчителями та громадою, проте американці мають намагатися це зробити і маючи терпіння, а також дечим поступившись, можна досягти цієї мети.

- Як ви думаєте, чи можливо вибудувати тісні зв'язки між учителями, батьками та громадою сьогодні? Або ви вважаєте, що такі взаємозв'язки приречені залишатися винятком в сучасному суспільстві?
- Якщо це все ж реально, то як ви думаєте, чи можуть учителі, батьки та громадські організації втілити таку концепцію партнерства в життя?

## Відносини пуритан і пілігримів з корінними американцями

Другою важливою причиною, чому освіта почала розвиватися саме Новій Англії, стало те, що у пуритан і пілігримів були набагато кращі відносини з корінними американцями ніж у будь-якої іншої групи перших колоністів. Це означало, що вони могли спокійно створювати школи та коледжі, не побоюючись нападів. Це мало велике значення, оскільки в школах було багато жінок і дітей, які були б незахищеними у разі нападу. Дійсно, було б нерозумно відкривати школи у ворожому середовищі.

Пов'язані між собою події, які відбувалися до і під час прибуття пілігримів у Плімут Рок у 1620 році, допомогли започаткувати мирні стосунки з індіанцями. До їх прибуття територію населяло індіанське плем'я патуксетів. Це було одне з найагресивніших індіанських племен, багато інших корінних американців засуджувало їх за численні напади (Goodman, 1971). Патуксети виступали за знищення білих людей на берегах Америки, і вони цілком успішно здійснювали свої плани. Однак, відбулася дивна річ. За чотири роки до приїзду пілігримів плем'я патуксетів заразилося таємничою хворобою і вимерло. Індіанські племена з навколишніх територій вважали, що це була небесна кара для патуксетів за їхню надмірну схильність до агресії. Жодне з племен не зайняло вільні землі, бо вони вважали, що земля була проклята (Goodman, 1971).

Тому, коли пілігрими прибули, вони були здивовані, не знайшовши поблизу корінних американців (Willison, 1945). Капітан Майлз Стендіш послав кілька людей на розвідку, але вони знайшли тільки порожні індіанські хатини (Willison, 1945). Зрештою, вони зустріли корінного американця на ім'я Самосет, який здивував їх

привітанням, сказавши: «Ласкаво просимо!» (Willison, 1966). Згодом Самосет відчув себе вільніше з палігримами і попросив у них пива. У палігримів не було пива, але замість цього вони дали йому «сильної води» (можливо, коньяку) (Willison, 1966, с. 90). Наступного разу, коли палігрими зустріли Самосета, він привів із собою іншого індіанця, якого звали Скванто, і який «був в Англії і міг говорити англійською краще, ніж він» (Willison, 1966, с. 92).

Вражаюче, але палігрими висадилися якраз на території, раніше населеній патуксетами. Коли палігрими вперше зустрілися з сусідніми індіанськими племенами, вони дізналися, що сталося з племенем, яке раніше населяло ці землі. Палігрими також вважали, що невідома хвороба була Божою карою (Goodman, 1971; Marshall & Manuel, 1977). Палігримам сказали, що оскільки сусідні племена не були зацікавлені в землях, то поселенці могли зайняти 50-мильну ділянку землі. Індіанці вважали, що божественне втручання дозволило палігримам висадитися на вільних землях.

Згодом Самосет і Скванто представили палігримів Масасоїту, який вважався вождем великої кількості індіанських племен у південно-східній частині Нової Англії (Willison, 1945). Під час своєї першої зустрічі з Масасоїтом палігрими зробили йому багато подарунків для того, щоб закласти основу мирних відносин (Willison, 1945). Корінні американці також добре поставилися до палігримів, боячись, що якщо вони будуть погано до них ставитися, то з ними станеться те ж, що стало з патуксетами (Willison, 1945). Індіанці показали поселенцям види культур, які росли найкраще на даній території. Крім того, вони ділилися їжею з палігримами під час першої холодної зими і врятували багатьох з них від голоду. Скванто особливо сильно допоміг поселенцям. Він показав палігримам як вирощувати кукурудзу, без якої вони, напевно, не пережили б першу зиму. Готовність Скванто допомагати особливо дивує, якщо врахувати, що до цього він був узятий у полон британським капітаном і проданий у рабство в Англії (Willison, 1966). Палігрими розказали Скванто, що саме цей капітан, капітан Хант, мав погану славу через своє віроломство, і що по ньому не можна було судити про весь британський народ. Адже Хант був добре усім відомий своєю ненадійністю і хитрістю (Young, 1974).

У свою чергу, палігрими, а потім пуритани, ділилися своїми ліками з корінними американцями, що також допомогло врятувати не одне життя. Одного разу палігрими врятували життя Масасоїта і це допомогло зміцнити відносини між цими двома групами (Willison, 1945). Будучи однією ногою в могилі, Масасоїт надіслав про це звістку палігримам і пуританам. Поселенці швидко відправили людей, які розбиралися в ліках, щоб допомогти Масасоїту (Willison, 1945). Коли поселенці приїхали, то вони побачили, що вождь осліп внаслідок цієї хвороби і дійсно був при смерті. Багато інших людей у його племені також страждали на те ж саме або схоже захворювання (Willison, 1945).

Едвард Уїнслоу та два інших поселенці призначили Масасоїту та іншим членам племені різні ліки. Вже через кілька днів лікування дало плоди, і вождь

племені та інші індіанці одужали (Willison, 1945). Масасоїт несказанно зрадив своєму швидкому зціленню і проголосив: «Тепер я розумію, що англійці мені друзі, і вони люблять мене, тож поки я живий, я ніколи не забуду їхньої доброти» (Willison, 1945, с. 222). Втім, одного разу Скванто, незважаючи на допомогу, яку він спочатку надавав пілігримам, зрадив їх, намагаючись організувати змову, щоб напасти на поселенців (Willison, 1966). Скванто вдалося переконати багато пілігримів і корінних американців, що змову очолював Масасоїт (Willison, 1966). На щастя, пілігрими достатньо довіряли Масасоїту, щоб самим вивчити це питання і виявити, що вождь насправді нічого не знав про змову (Willison, 1966). Масасоїт дуже розсердився на Скванто і хотів убити його, але поселенці згадали наскільки добрим до них був Скванто раніше і попросили зберегти йому життя. Масасоїт показав себе людиною, якій можна довіряти, не тільки коли він довів свою невинність, але і коли погодився не вбивати Скванто.

Пілігрими та пуритани також навчили корінних американців використовувати досить складні методи очищення води (Willison, 1945). Пілігрими пережили перші зими у Новій Англії завдяки щедрості корінних американців і силі своєї віри у Божу підтримку (Marshall & Manuel, 1977). Вони вважали, що випробування робили їх сильнішими людьми і вчили їх співчувати іншим. Пуритани пережили ураган 1635 року і землетрус 1638 року (Bartlett, 1978).

Договори, які уклали перші пілігрими та пуритани з сусідніми племенами, служили прикладом для інших. Мирний договір про взаємну допомогу і підтримку, який пілігрими підписали з Масасоїтом, а також з вождями кількох дрібніших племен, діяв протягом сорока років (Bartlett, 1978).

#### Сучасний погляд

##### Створення гармонійної расової атмосфери в класі

Ще з перших класів початкової школи всі американці знають як пілігрими запросили корінних американців на величезний «бенкет подяки» у жовтні 1621 року. Таким чином пілігрими хотіли виразити свою подяку Богу за Його опіку, а також підтримувати з корінними американцями хороші стосунки і подякувати їм за допомогу у перший рік свого перебування у Новому Світі. Масасоїт прийняв запрошення і прийшов разом з 90 іншими корінними американцями, здивувавши господарів великою кількістю їжі, яку індіанці принесли для бенкету на додачу до того, що приготували пілігрими.

Зустріч була чудовим прикладом успішної спроби створення расової гармонії. Як часто ми чуємо про такі зустрічі сьогодні? Було б добре, якби більше людей намагалося наслідувати той приклад. В День подяки був бенкет, ігри та спортивні змагання, в тому числі боротьба, біг і стрільба. Свято мало такий успіх, що було



продовжувалося три дні (Marshall & Manuel, 1977). Це був перший з багатьох таких Днів подяки (Bartlett, 1978; Robinson, 1851).

Очевидно, що сьогодні школярі різних рас недостатньо спілкуються між собою (Brown & Gaertner, 2001; Cahill, 2004). Студенти однієї раси часто збираються разом за одним столом і сидять у зовсім іншому місці, ніж студенти іншого походження. Багато сімей ніколи не запрошують людей іншої національності пообідати з ними вдома.

- Що ми як вчителі можемо зробити, щоб учні різного походження більше спілкувалися між собою в класі?

Хороші стосунки між першими пілігримами та корінними американцями значною мірою пояснюються високим ступенем толерантності обох сторін. Після переслідувань, яких пілігрими зазнали в Англії, а також після отримання нового досвіду в Нідерландах, вони стали значно терпимішими людьми (Bartlett, 1978; Robinson, 1851). У Нідерландах протягом 12 років їх оточували люди різних релігійних поглядів, а ще вони познайомилися зі стилем голландського керівництва та з системою освіти в цій країні. Під час свого перебування в Нідерландах пілігрими спілкувалися з представниками усіх основних християнських конфесій, багато хто з них навчився говорити голландською та французькою мовами (Bartlett, 1978). Бартлетт зазначає: «Вони ступили на новий шлях, почали мислити глобально і бути більш відкритими, очолювані Джоном Робінсоном, який був піонером релігійного братерства» (с. 20). Робінсон був професором Кембриджського університету, він спілкувався з багатьма представниками тогочасної голландської еліти (Bartlett, 1978).

Пілігрими / пуритани та корінні американці в реальності були більш толерантними ніж це прийнято вважати. Дійсно, пілігрими та пуритани не дозволяли всім бажаючим оселятися на їхній території, втім, вони постійно допомагали іншим і були гостинними, вони надавали притулок різним людям, включаючи бездомних, незнайомих, жертв корабельних аварій і навіть ворогів, які чинили їм зло (Bartlett, 1978). Записи судових розглядів пілігримів та пуритан показують, що їхнє правосуддя відзначалося милосердям і гнучкістю. Значною мірою вони судили винних саме так, тому що вважали, що суди в Англії часто виносили занадто суворі вирoki (Bartlett, 1978).

Тим не менше, мир між пуританами та корінними американцями не тривав вічно, ми ще повернемося до розгляду цієї теми.

---

## Внесок інших груп в освіту

---

## Голландці та інші поселенці в центральньо-атлантичних колоніях

Голландці цінували освіту, хоча і не настільки як пуритани. Можна сказати, що після Нової Англії найкраща система початкової освіти була у центральних колоніях. Голландці в Нью-Йорку намагалися відкривати школи при кожній заснованій церкві (Eavey, 1964). У цих школах «переважало навчання на платній або благодійній основі» (Cubberley, 1920, с. 369). Така шкільна концепція дозволяла всім дітям, незалежно від соціально-економічного положення їхніх сімей, ходити до школи (Cubberley, 1920). У Пенсильванії багато протестантських конфесій фінансували школи. Так само як і їхні колеги з Нової Англії, педагоги з Пенсильванії та центральньо-атлантичних штатів вважали, що школярам потрібно читати Біблію (Cubberley, 1920). У Нью-Джерсі школи також спонсорувалися з різних джерел. Церкви у центральньо-атлантичних штатах робили все можливе, щоб діти з бідних сімей могли безкоштовно відвідувати школи (Cubberley, 1920).

Не дивно, що голови церков воліли, щоб усі діти могли отримати освіту, навіть ті, які не могли платити за навчання. Найбільший здобуток ранніх християн, які жили в біблійні часи і в наступні століття – це те, що вони вважали всіх людей гідними здобути освіту (Dupuis, 1966; Marrou, 1956). Ця віра була головним чином побудована на вірші з Біблії, де говориться: «Немає ані євреїв, ані греків, ані рабів, ані вільних, ані чоловіків, ані жінок, тому що ви всі єдині в Ісусі Христі» (Гал. 3:28, Біблія, 1973). Ранні християни вірили, що всі люди заслуговують на можливість навчатися, спочатку це стосувалося біблійних істин, а потім й інших дисциплін.

Квакери з особливим завзяттям відкривали релігійні школи у Пенсильванії та Нью-Джерсі. Вони заснували 60-70 шкіл у Пенсильванії, і приблизно 35 у Нью-Джерсі (Curran, 1954). Жителі Пенсильванії, де було ще більше релігійних груп, в тому числі громада Нові Нідерланди (також відома як Нью-Амстердам і Нью-Йорк), цінували грамотність та освіту навіть більше, ніж голландці (Eavey, 1964). У 1683 році у штаті Пенсильванія був прийнятий закон, за яким батьки повинні були навчити своїх дітей читати на такому рівні, щоб вони могли прочитати Біблію (Eavey, 1964). Такі релігійні групи як моровіанці, лютерани, друзі та меноніти намагалися відкривати школи практично при кожній зі своїх церков у Пенсильванії (Eavey, 1964). Незважаючи на те, що ці групи цінували освіту, все ж у них вона була не так добре розвинута як у пуритан. Тим не менш, освіті у центральних колоніях приділяли однозначно більше уваги ніж у Джеймстауні, де виживання було на першому місці, тут освіту частіше отримували у навчальних закладах і вся освітня система в цілому була більш розвинена ніж в Меріленді та на решті південних територій.

Інші групи також зробили свій внесок. Перші поселенці-євреї прибули до Сполучених Штатів з Бразилії в 1654 році й оселилися в Нью-Амстердамі. У 1760 році іспансько-португальське релігійне братство «Шеаріс Ізраел» відкрило першу школу для американських євреїв при синагозі (Gartner, 1969). Хоча кожна група поселенців

приділяла певну увагу освіті, жодна не розвинула її так як пуритани та пілігрими (McClellan & Reese, 1988; Smith, 1973).

## **Поселенці у Меріленді та в інших південних районах**

У Меріленді та на Півдні освіта вважалася ще більш сімейною справою навіть у порівнянні з Новою Англією. Поселенці в Меріленді та в інших місцях на південь від Джеймстауна стверджували, що до тих пір, поки сім'я забезпечувала дітей освітою, школи власне не були потрібні. Тож внаслідок цих переконань більшість сімей у цій місцевості або навчали своїх дітей самі або наймали для цього викладачів (Urban & Wagoner, 2000). Навчання на Півдні також, як правило, відбувалося вдома, тому що великі відстані між фермами та плантаціями робили створення громадських шкіл неможливим (Wright, 1957). Втім, слід зазначити, що наймані вчителі викладали широкий спектр предметів, у тому числі класичну літературу, математику, від однієї до трьох іноземних мов, науки, географію, історію та належну моральну поведінку (Wright, 1957). Деякі педагоги все ж відкрили безкоштовні приватні школи у Вірджинії, в тому числі в Сіміс в 1647 році та в Ітоні в 1659 році, але в Новій Англії такі школи були набагато більш численні (Welling, 2005).

Наприкінці колоніального періоду деякі викладачі заслужили собі хорошу професійну репутацію. Ймовірно, найвідомішим наставником був Філіп Фісіан (Urban & Wagoner, 2000). Він був випускником богословського факультету Принстона і викладав багато різних предметів, у тому числі іноземні мови. Вчителі, які викладали цей предмет, особливо цінувалися. Тим не менше, більшість сімей не могла собі дозволити найняти репетиторів, тож батьки самі навчали своїх дітей. На додаток до цієї форми домашньої освіти, місіонерські товариства також допомагали навчати дітей. Вони знали, що більшість людей не могла собі дозволити найняти професійного репетитора, а інші не були достатньо освіченими, щоб навчити своїх дітей всіх необхідних дисциплін. У результаті, деякі місіонерські товариства добровільно погодилися навчати дітей безкоштовно або за певну добровільну пожертву (Cremin, 1970). Найбільш відома з цих місіонерських груп – Товариство з поширення Євангелії, яке відкрило 170 місіонерських освітніх центрів у 1701-1776 роках. Ця мережа місіонерських центрів була настільки розгалуженою, що охоплювала майже все східне узбережжя (Cremin, 1970).

## **Розмір вкладу пуритан**

Пуритани приділяли багато уваги освіті, адже вони вважали, що Біблія наказує людям навчатися. Це переконання було засноване на біблійній цитаті: «І пізнаєте ви правду, а правда зробить вас вільними» (Ів. 8:32, Біблія, 1973). Звичайно, це висловлювання в першу чергу стосувалося духовної істини. І дійсно, коли

пуритани засновували Гарвардський і Єльський університети, а інші групи відкривали Принстон і більшість інших перших навчальних закладів, їх найбільше хвилювало вивчення духовних істин. Тим не менше, ставлення пуритан до освіти було дуже далекоглядним. Вони вважали, що оскільки всі Божі творіння відображають Його істину, то варто здобувати освіту в більш широкому плані. Зазвичай, сьогодні система вищої освіти в Америці вважається найкращою в світі. Сполучені Штати багато в чому завдячують цьому пуританам. Так, Гарвард був створений за сто сорок років до заснування Сполучених Штатів Америки. Багато пуритан викладало і / або вчилася у Кембриджському університеті в Англії. Саме тому вони заснували містечко Кембридж у штаті Массачусетс, і тому Гарвард знаходиться в Кембриджі. Практично всі лідери пілігримів і пуритан високо цінували освіту.

Коли пілігрими прибули в Массачусетс, вони обрали губернатором диякона Іоанна Карвера. Карвер помер всього через кілька місяців після того, як був обраний. Його наступник Вільям Бредфорд твердо вірив у необхідність розповсюдження знань (Bartlett, 1978). Бредфорд, як і багато пуританських лідерів того часу, мав величезну кількість книг у своїй бібліотеці – близько 400 (Bartlett, 1978). Той факт, що пуритани зберігали інформацію навіть про кількість томів, які були у їхніх лідерів, демонструє, як високо вони цінували грамотність. Незважаючи на те, що пілігрими були біднішими за пуритан, Бартлетт (1978) зазначає: «Як і пуритани, пілігрими цінували освіту» (с. 48). Біблія вважалася найважливішою книгою і, принаймні, один її примірник був практично в кожному будинку пуритан (Bartlett, 1978).

1635-1637 рр. були одним з ключових періодів в історії Америки. За ці три роки пуритани та пілігрими створили фундамент для подальшого розвитку Сполучених Штатів. У 1635 році поселенці заснували першу середню школу в Америці, в 1636 році вони відкрили перший коледж на континенті, а в 1637 році провели перші вибори у США, де було більше одного кандидата, коли Джон Уінтроп був обраний губернатором. Так були закладені основи освіти та демократії у Сполучених Штатах Америки (Johnson, 1997).

Пуритани та пілігрими підкреслювали важливість навчання на кожному етапі життя. Початкові та середні школи були створені незабаром після прибуття пуритан і пілігримів до Нового Світу. У 1635 році, лише через п'ять років після заснування Бостона, громада проголосувала за створення Бостонської школи латини (Fraser, 2001). Вона стала першою середньою школою, відкритою у Сполучених Штатах Америки і була створена за європейським зразком шкіл латини, де приділялася велика увага вивченню релігії, латинської мови та класичної літератури (Ripra, 1997). Вивчати принаймні одну іноземну мову вважалося необхідним, такі знання цінувалися набагато більше ніж у сучасному американському суспільстві. Бостонська школа латини стала відомою, а деякі з її найкращих вчителів прославилися на всю країну. Одним з них був учитель Езеکیل Чіверс, педагогічний стаж якого був більше

50 років і більшу частину цього часу він працював у Бостонській школі латини (Pulliam & Van Patten, 1991).

Пуритани та пілігрими також відкривали початкові школи, де навчання часто проходило у більш неформальній атмосфері, порівняно з середніми школами. Часто батьки або самі давали початкову освіту своїм дітям або віддавали їх у так звані «дамські школи», створені за європейським прикладом, де молода або ж овдовіла жінка навчала маленьких дітей за невелику плату. Навчитися читати та писати також можна було у спеціальних школах, відкритих для дітей молодшого і середнього шкільного віку, батьки яких не могли або не хотіли платити за навчання (Ripra, 1997). Дамські школи виникли в Англії після Реформації, і їх розвиток у США та Європі переслідував дві головні цілі: по-перше, допомогти більшій кількості дітей молодшого шкільного віку навчитися читати і, по-друге, надати деяким соціально незахищеним жінкам можливість отримати невелике, але постійне джерело прибутку. У Сполучених Штатах дамські школи стали предтечею початкових шкіл (Cubberley, 1920).

У перших навчальних програмах Нової Англії велика увага приділялася читанню, письму, арифметиці та релігійному вихованню (Pulliam & Van Patten, 1991). 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 (Pulliam & Van Patten, 1991). Як правило вони проводили у школі більше часу ніж учні проводять в Америці сьогодні. Не всі хлопчики і дівчатка закінчували школу. Кількість проведених у школі років значною мірою залежала від того, наскільки діти були необхідні вдома, щоб взяти на себе важливіші обов'язки, такі як посадка та збір урожаю. Молитви, читання Біблії та моральне виховання займали значну частину навчального дня. Зазвичай саме так він починався і закінчувався (Pulliam & Van Patten, 1991). Рей Хайнер (1988) зазначає:

«Крім виховання людини нового зразка, у пуритан були й інші такі ж важливі освітні цілі. Більшість з них стосувалася характеристик цивілізованої людини. . . . Вона мала поважати владу, підкорятися законам спільноти і брати на себе обов'язки батька, годувальника, чоловіка». (с. 6)

З часом освітня система поселенців набула більш конкретної форми. У 1642 році законодавчі збори Массачусетса прийняли закон, який вимагав, щоб глава кожної сім'ї навчав всіх дітей у своєму будинку, як хлопчиків, так і дівчаток (Hiner, 1988). Цей закон часто називають «Массачусетський закон про обов'язкову освіту». Особлива увага приділялася тому, щоб діти навчилися читати і зрозуміли основні принципи релігії і головні закони країни (Cubberley, 1934). Кабберлі (1920) відзначив важливість закону 1642 року, коли він заявив: «Вперше в англослов'янському світі законодавчий орган, який представляв державу, наказав, що усіх дітей повинні навчати читати» (с. 354).

Роль релігійного та морального виховання ще яскравіше виявляється у законопроекті, прийнятому в 1647 році, який зазвичай називають «Закон про старого ошуканця сатану». Закон базувався на твердженні, що Сатана палко бажає, щоб усі люди були неосвіченими і, особливо, щоб ніхто не знав Біблію. Отже, обов'язок кожної спільноти полягав у тому, щоб викоренити невігластво серед молоді. Закон вимагав, щоб кожна громада з 50 і більше домовласників наймала принаймні одну людину, яка б навчала всіх дітей у цій громаді (Fraser, 2001). Цей педагог мав учити дітей читати та писати, і отримував зарплату від городян (Fraser, 2001).

Ще закон вимагав, щоб містечка, де було сто сімей або більше, засновували середні школи. Ці школи були призначені для того, щоб підготувати дітей до вступу в університет (Fraser, 2001). Основна увага в цьому законі приділялася не стільки обов'язковій освіті, скільки навчанню в цілому. Ці перші закони зміцнили переконання пуритан, що основна відповідальність за навчання дітей лежала на плечах їхніх батьків. Вони вважали, що навіть якщо школа не забезпечувала високі стандарти навчання, в кінцевому рахунку саме батьки були відповідальними за належну освіту своїх дітей (Cubberley, 1920).

Джордж Мартін (1894) у своїй книзі «Еволюція державної шкільної системи» заявив, що в основі цих законів лежало шість основних принципів: 1) «загальна освіта молоді має важливе значення для добробуту держави» 2) основна відповідальність за освіту дітей лежить на батьках 3) держава може забезпечити виконання цього закону 4) освіта повинна надаватися, навіть якщо це буде відбуватися за рахунок громади 5) держава має право встановлювати мінімальні освітні стандарти і 6) гроші платників податків можуть бути використані для фінансування освіти (Martin, 1894).

Пуритани та пілігрими стверджували, що в кінцевому рахунку батьки несли відповідальність за освіту своїх дітей. Часто батьки-пуритани надавали своїм дітям початкову освіту вдома, а потім відправляли їх до школи латини, щоб вони підготувалися до отримання вищої освіти (Pulliam & Van Patten, 1991). В автобіографії Бенджаміна Франкліна (1961) можна почерпнути деяке уявлення про освіту жителів Півночі в колоніальний період:

«Я пішов до середньої школи у вісім років, мій батько збирався присвятити мене як одного зі своїх синів служінню церкві, віддавши таким чином певну форму десятини. Моя рання любов до читання (а я навчився читати дуже рано, тому що я не пам'ятаю того часу, коли я не міг читати), і переконання його друзів, що з мене точно повинен вийти хороший вчений, утвердили його в цій думці. . . . Але батько, обтяжений численним сімейством, не міг дозволити собі оплатити навчання в коледжі. . . . Він відмовився від своїх первинних намірів, забрав мене з гімназії та послав мене до школи письма й арифметики». (с. 5)

Той факт, що пуритани у 1642 і 1647 рр. прийняли закони про освіту, вплинув і на освітню політику інших штатів. З часом пуританська релігійна традиція

розвивалася і стала відомою як конгрегаціоналізм. Конгрегаціоналісти в освітньому плані були домінуючою групою в штатах Коннектикут і Нью-Гемпшир, які межують з Массачусетсом. За таких передумов не дивно, що Коннектикут в 1650 році та Нью-Гемпшир у 1689 прийняли власні версії законів про «старого ошуканця сатану» (Smith, 1973; Stewart, 1969). Схваливши ці освітні закони, поселенці в черговий раз підкреслили своє переконання, що сатана – першоджерело духовної та інтелектуальної нищості. Це протиставлялося біблійному вислову «істина зробить вас вільними», про який йшлося раніше (Ів. 8:32, Біблія, 1973). Пуритани вважали, що Божу істину можна знайти не тільки в Його натхненному слові, в Біблії, а й в усьому, що Він створив (Римлянам 3:20, Біблія, 1973).

#### **Погляд зблизка: обов'язкова освіта**

У 1642 і 1647 рр. штат Массачусетс почав рухатися до запровадження системи обов'язкової шкільної освіти, яка згодом була введена в усіх штатах країни. У 1642 році у штаті Массачусетс був прийняв закон про обов'язкову освіту, в якому, як зазначає Кабберлі (1920), особливо наголошувалося на вмінні читати. Члени громади могли вибирати: навчати дітей вдома або відправляти їх до школи (Cubberley, 1920; Hiner, 1988; Urban & Wagoner, 2000). Однак, якщо спільнота не виконувала своїх зобов'язань щодо навчання дітей, її могли оштрафувати (Cubberley, 1920; Urban & Wagoner, 2000). Закон про «старого ошуканця сатану» був прийнятий, щоб повніше втілювати у життя принципи обов'язкової освіти і підкреслити важливість читання Біблії.

Сьогодні, незважаючи на те, що закони про обов'язкову освіту дещо відрізняються у різних штатах, у більшості штатів діти мають відвідувати школу у віці від 6 до 16 років. У Тайвані нещодавно був прийнятий закон про обов'язкове закінчення середньої школи. Деякі люди вважають, що Сполучені Штати повинні піти тим же шляхом, оскільки це забезпечить вищий рівень життя багатьом американцям. Інші ж стверджують, що існує принаймні три причини, чому це не така вже й хороша ідея. По-перше, ніхто не виграє від того, якщо у школу будуть ходити учні, які не хочуть більше вчитися. По-друге, це не враховує потреби учнів, які повинні допомагати своїм сім'ям, і не можуть ходити до школи. По-третє, деякі педагоги, такі як Джон Холт (1976, 1981) і Деніел Пінк (2005), стверджують, що нинішня організація шкіл застаріла, і що багато дітей тільки виграє, якщо вони будуть навчатися у більш природній домашній атмосфері, де вони будуть оточені любов'ю. Ці педагоги стверджують, що посилення законів про обов'язкову освіту лише зробить систему шкільної освіти ще більш застарілою, буде посяганням на права батьків і наданням більших прав державі, що тільки закріплюватиме статус-кво.

- Що ви думаєте з приводу обов'язкового закінчення середньої школи?

Один з перших лідерів Массачусетса Чарльз Чонсі (1655) стверджував, що освіта необхідна для того, щоб діти не ставали інтелектуально «оголеними».

Пуритани приділяли багато уваги грамотності, бажаючи, щоб діти змогли читати та розуміти Біблію. Для пуритан грамотність не була необхідною передумовою спасіння, але вона, безумовно, сприяла порятунку душі. Тому завдяки пуританам Массачусетс став центром поліграфічної промисловості Нового Світу (Cremin, 1976). Перша колоніальна друкарня була створена в Кембриджі в 1638 році (Smith, 1973). Широке використання пуританами можливостей друкованого верстата відповідало їх поглядам про важливість грамотності. Створення крупних друкарень за межами Массачусетсу відбулося тільки після появи перших з них у місті Санта-Марія та у Філадельфії у 1685 році (Cremin, 1976).

Хоча пуритани / конгрегаціоналісти в Коннектикуті були тісно пов'язані зі своїми однодумцями в Массачусетсі, тим не менш це були різні групи (Stewart, 1969). Ці жителі Нової Англії покладали більшу відповідальність за розвиток шкіл не на державу, а на церкву. У 1712 році в Коннектикуті був прийнятий важливий закон, згідно з яким адміністрація містечок переставала опікуватися школами, натомість ці функції перебрала на себе церква (Stewart, 1969). Церкви керували школами до 1795-1798 рр., коли контроль був переданий шкільним товариствам (Stewart, 1969). Протягом більшої частини 18-го століття конгрегаціоналісти мали достатньо влади, щоб впливати на більшість освітніх рішень.

Тим не менше, вплив конгрегаціоналістів істотно знизився після «Великого відродження» 1740-1741 років, коли у багатьох колоніях відбулося величезне релігійне пробудження. В результаті Великого відродження багато релігійних конфесій збільшило число своїх прихожан і отримало більше влади у визначенні курсу освітньої політики (Stewart, 1969). Незважаючи на те, що конгрегаціоналісти все ж залишалися найпотужнішою релігійною групою у Новій Англії після Великого відродження, чисельно вони перестали домінувати. Так як школи розвилися, головним чином, при церквах, то навчання фінансувалося за рахунок церковних пожертв. Їх часто збирали на зарплату викладачам, підтримання приміщень для навчання у належному стані, а також на закупівлю книг для поселенців та корінних американців (Stewart, 1969). Важливість навчання корінних американців стала особливо очевидною, коли деякі з них, на подив поселенців, «почали віддавали своїх дітей на виховання англійцям» (*Connecticut Record*, 1736, с. 102-103). У такому випадку поселенцям було особливо важливо навчати дітей корінних американців.

Один із засновників сучасної соціології Макс Вебер (1864-1920) у своїй книзі «Протестантська етика і дух капіталізму» відслідкував розвиток протестантської трудової етики в Америці, починаючи з піліgrimів і пуритан (Weber, 1930). Вебер стверджував, що кальвінізм, як це видно на прикладі пуритан і піліgrimів, сильно вплинув на американську робочу етику. З цієї точки зору, духовність, освіченість і працьовитість були нерозривно пов'язані між собою. Всі ці якості допомагали в пошуках Бога (Weber, 1930). За словами Вебера, на протестантський світогляд сильно вплинули проповіді апостола Павла, який підкреслював важливість наполегливої праці та сам був дуже освіченою людиною (Weber, 1930). Звичайно, робота Вебера



дещо обмежені в деяких відношеннях, наприклад тому, що послання апостола Павла, безсумнівно, мали великий вплив на всі християнські конфесії, у тому числі на католиків і православних. Дійсно, останні дослідження показують, що існує не тільки протестантська трудова етика, а й ширша християнська етика, яка притаманна й іншим християнським конфесіям (Mentzer, 1988).

## **Розвиток вищої освіти до Війни за незалежність**

---

У 1636 році Гарвардський університет став першим вищим навчальним закладом, заснованим у Сполучених Штатах. Насамперед, він був відкритий як коледж для підготовки священнослужителів (Pulliam & Van Patten, 1991). Головною метою була підготовка «освічених і благочестивих пасторів» (Beard & Beard, 1944, с. 65.), адже вони повинні були бути одночасно і високоморальними, і добре освіченими людьми. Тоді так вважали не тільки пуритани, але й більшість поселенців. Пастори того часу, як в Європі так і в Америці, були більш освіченими, ніж люди будь-якої іншої професії. В колоніальний період люди вважали священників далекоглядними і розважливими людьми, які знали як треба правильно жити на землі. Отже, оскільки пастори були настільки мудрими, колоністи думали, що саме їм найкраще довірити знання. Як би колоністи не цінували знання, вони цінували мудрість ще більше. Вони були переконані, що знання найкраще передавати мудрим. В результаті, в колоніальні часи пастори часто були інтелектуальними лідерами своїх громад. Пізніше у Гарварді стали також навчати люди інших професій, в тому числі юристів та лікарів (Beard & Beard, 1944).

Гарвард спочатку відкрився як безіменний університет у 1636 році. Але в 1638 році, коли преподобний Джон Гарвард вирішив віддати практично все своє майно для створення повноцінного коледжу, вуз отримав своє теперішнє ім'я. Університет був заснований як релігійна установа і залишався таким протягом більшої частини своєї історії. Багряний був обраний офіційним кольором коледжу, тому що він символізував кров Христа. На офіційному гербі Гарварду було зображено три книги. Дві з них були відкриті, що символізувало ті знання, які можуть бути здобуті людиною. Одна з книг залишалася закритою, вказуючи на ті знання, які може знати тільки Бог. Цікаво, що близько 100 років тому третя книга була «відкрита» на гарвардському гербі. Тож можна стверджувати, що на початку своєї історії Гарвард найбільше нагадував семінарію (Spring, 1997).

Другий американський вуз – коледж Вільяма та Мері – був заснований у Вільямсбурзі, Вірджинія, у 1693 році. Іншими словами, хоча колоністи висадилися у Вірджинії задовго до того, як вони оселилися на території теперішнього Массачусетса, офіційний центр вищої освіти відкрився у Вірджинії лише через 57 років після заснування Гарвардського університету. Крім того, до коледжу Вільяма та Мері майже завжди поступало значно менше студентів ніж до Гарварду, навіть не дивлячись на

те, що: а) населення Вірджинії було більшим протягом переважної частини колоніального періоду і б) Гарвард конкурував з неподалік розташованим Єльським університетом, відкритим вже через вісім років після створення коледжу Вільяма та Мері.

Знову ж таки, це було багато в чому було пов'язано із розбіжностями у поглядах самих колоністів. Жителі Нової Англії оселилися на своїй новій батьківщині, рятуючись від релігійних переслідувань. До Вірджинії ж колоністи припливали, здебільшого, щоб поліпшити своє матеріальне становище та життя в цілому. У другій половині 1600-х років багато релігійних людей, зокрема, послідовники єпископальної церкви, почали селитися у Вірджинії. Їхні пріоритети були схожі на пуританські. Вони вважали, що люди повинні жити чесно, а також вони підтримували освіту (Urban & Wagoner, 2000).



З часом, коли все більше релігійних людей переїжджало до Вірджинії, виникли розбіжності між цими новими поселенцями, які цікавилися освітою, і більш прагматично налаштованими людьми, які захопилися новою товарною культурою – тютюном. Напруженість почала наростати, коли релігійні групи заснували коледж Вільяма та Мері. Менш релігійні та більш прагматично налаштовані люди вважали, що заснування коледжу було порожньою тратою часу та ресурсів, які у Вірджинії було б найкраще спрямувати на вирощування тютюну. Суперечка досягла свого піку, коли новообраний президент майбутнього коледжу Вільяма та Мері подав заявку на дозвіл заснувати цей вуз до Головного повіреного Англії Едварда Сеймура. Сеймур не бачив потреби у цьому навчальному закладі, але місіонерський представник лондонського єпископа Джеймс Блер зазначив, що необхідно рятувати душі. «Душі», – відповів Сеймур, – «Та нехай будуть прокляті ваші душі! Виробляйте тютюн!» (Urban & Wagoner, 2000). Це була типова відповідь багатьох прагматично налаштованих

жителів Вірджинії. Тож релігійні люди пішли своїм шляхом, рух за відкриття коледжу Вільяма та Мері очолив Блер, і вони врешті решт домоглися успіху і продовжували вважати, що палити тютюн було гріховним заняттям. А люди, зайняті у вирощуванні тютюну, пішли своєю дорогою, переконані, що заснування коледжу у Вірджинії було порожньою тратою часу. До того як коледж Вільяма та Мері був відкритий, деякі члени еліти, переважно релігійні люди, відправляли своїх дітей студентського віку вчитися до Англії, але це був варіант тільки для дуже обмеженого кола людей (Schlesinger & White, 1963). Мета цього вузу, так само як і Гарварду, була «заснувати семінарію, де б пастори могли отримати освіту, і уможливити правильне навчання молоді, щоб розвивати справу розповсюдження Євангеліє» (Eavey, 1964, с. 202).

Як можна думати, що вища освіта – це марна трата часу? Сьогодні це важко уявити. Але в так про вищу освіту в той час думало багато не дуже релігійних людей. Набожні ж християни, навпаки, розглядали вищу освіту як спосіб поширення Євангеліє. В результаті, християнські групи започаткували практично всі американські університети в перші 160 років після прибуття пілігримів. Хоча дещо пізніше і було засновано кілька державних університетів, в цілому вони стали посправжньому популярними лише у 1820-х роках (Tewksbury, 1932).

Християнський світ був настільки переконаним, що вища освіта була одним зі способів заохочення високоморальної поведінки і поширення Євангеліє, що місіонери заснували більшість університетів з найвищими стандартами навчання у багатьох країнах світу. Навіть у таких віддалених місцях як Японія, Корея, Китай і Африка багато найкращих навчальних закладів було створено місіонерами (Big List of Korean Universities, 2002; Cui, 2001; Index of Ewhaeng, 2002; Pepper, 1990; Reynolds, 2001).

Незабаром після створення коледжу Вільяма та Мері, конгрегаціоналісти (наступники пуритан) заснували Єльський університет. Як тільки колоністи оселилися на території Нью-Йорку та Коннектикуту, поселенці відразу ж зайнялися освітніми потребами населення (Stewart, 1969). Крім того, вони бачили необхідність заснувати учбовий заклад, який був би більш консервативним ніж Гарвард. Звичайно, Гарвард був достатньо консервативним з сучасної точки зору. Тим не менше, колоністи хотіли мати коледж, який би підпадав під їхнє визначення консервативності (Urban & Wagoner, 2000).

Прінстон був заснований у 1746 році пресвітеріанами по суті з тих же двох причин, що і Єль. До створення Прінстона в Америці існувало лише три коледжі, і з географічної точки зору, очевидно, існувала «діра». Адже жодного коледжу не було на території між Нью Хейвеном, Коннектикут, де знаходився Єльський університет, і аж до Вірджинії, де був розташований коледж Вільяма та Мері. Прінстон, Нью-Джерсі, розташувався приблизно на півдорозі між ними. Саме там здавалося логічним відкрити ще один коледж. Прінстон був заснований як консервативний заклад та альтернатива Гарварду та Єлю, які вже стали широковідомими в країні (Urban & Wagoner, 2000).

Коли був заснований Гарвард, Єль і Принстон, то утворилося ядро майбутньої Ліги Плюща. Цікаво, що навіть зараз, через більш ніж 370 років після відкриття Гарварду, більш ніж 300 років після утворення Єлю і через більш ніж 260 років після заснування Принстона, ці вузи як і раніше називають «великою трійкою», і в цілому вони вважаються трьома найкращими університетами у Сполучених Штатах. Такі вищі навчальні заклади як Чиказький університет, Стенфорд, Массачусетський технологічний інститут сьогодні також вважаються престижними, але й «велика трійка» значною мірою зберегла свої позиції, і ВНЗ, які входять до неї, стабільно потрапляють у топ-трійку найкращих вищих навчальних закладів країни. Можливо, ще більш цікаво те, що вони як і раніше оцінюються за рівнем престижності у тому порядку, в якому були засновані.

#### **Додатковий матеріал: важливість великих очікувань**

Пуритани, пілігрими та деякі інші групи європейських поселенців покладали дуже великі надії на свою молодь. Часто вони не тільки підкреслювали, що важливо вміти читати та писати англійською, а й вважали, що їхні лідери мають володіти декількома іноземними мовами. Високі учбові стандарти і формування відповідних амбіцій у молодих людей – це дві причини, які можуть пояснити високий освітній рівень пуритан.

Великі очікування і особлива атмосфера в класі характерна не тільки для пуритан. Дослідження показують, що сподівання батьків і вчителів, а також класна атмосфера, відіграють велику роль у сучасному навчальному процесі (Jeunes, 2005; Rosenthal & Jacobson, 1968).

Розенталь і Джейкобсон (1968) провели цікаве дослідження в районі Сан-Франциско. Вони хотіли показати, що очікування вчителів відображаються на академічних успіхах учнів, адже педагоги самі можуть закласти підвалини таких успіхів і допомогти дітям досягти їх. Дослідники назвали цю роль вчительських очікувань «ефектом Пігмаліона». Вони побували у школах і провели тести. Потім вони сказали вчителям, що результати їх дослідження показали, що близько 20% учнів були особливо обдаровані. Насправді, дослідники вибрали 20% учнів випадково, і в реальності вони були не більш «особливими», ніж будь-які інші школярі. Вчені сказали, що вчителі не можуть розповідати про це учням, але припустили, що педагоги повинні ставитися до цих обдарованих школярів відповідно. В кінці навчального року Розенталь і Джейкобсон повернулися до шкіл і знову провели тести. Вони виявили, що у 20% учнів, довільно позначених як «особливі», оцінки були значно вище ніж у інших школярів. Гіпотеза Розенталя та Джейкобсона про те, що очікування вчителів впливають на результати школярів у навчанні, підтвердилася.

Ось один з цікавих результатів дослідження Розенталя та Джейкобсона (1968): було виявлено, що вчительські очікування відіграють важливішу роль у початковій школі ніж у середній. Як на вашу думку, чому це так?

І хоча очевидно, що в учнів початкової школи менший об'єм знань, порівняно з середньою школою, проте слід зазначити, що свідомість дітей у початковій школі вже не *tabula rasa* (лат. «чиста дошка»). Адже всі вихователі знають, що навіть діти в дитячому садку значно відрізняються за рівнем та характером своїх здібностей. Деякі дошкільнята можуть вирішувати прості математичні завдання, в той час як інші не знають жодної літери в англійському алфавіті. Якщо взяти будь-який клас у початковій школі, то діти часто будуть відрізнятися за своїми рівнями знань на плюс-мінус два роки від середнього. Іншими словами, вчитель, який викладає у третьому класі, може очікувати, що за рівнем підготовки в нього будуть учні від першого класу (мінус 2 роки) до п'ятого (плюс 2 роки). Навчання учнів з настільки різними рівнями знань є одним з найскладніших завдань навчального процесу.

Час між 1740 і 1750 роками, відразу після Великого відродження і до Війни за незалежність, був «золотим періодом» для заснування коледжів. Під час Великого відродження багато проповідників доносило до народу важливість навчання релігійних лідерів. В результаті були засновані одні з найкращих коледжів Америки, включаючи Принстон, Колумбійський та Пенсильванський університети. Є підстави вважати, що відкриття Браунського університету кілька років потому також відбулося в результаті Великого відродження (Michaelsen, 1970). Після створення цих вищих навчальних закладів поступово все більше американців почало відвідувати коледжі, хоча потрібен був деякий час для того, щоб це число стало скільки-небудь значним у масштабі держави (Michaelsen, 1970).

Колумбійський коледж став п'ятим американським коледжем і зайняв четверте місце серед вузів Ліги плюща. Послідовники єпископальної церкви заснували його в 1754 році під назвою «Королівський коледж». Він був перейменований у Колумбійський коледж у 1787 році. Теорія, згідно з якою престижність вузів у Лізі плюща визначається послідовністю їх заснування, вже не працює у випадку з Колумбійським університетом. Більшість погодиться з тим, що Колумбійський університет займає середнє положення за престижністю серед навчальних закладів Ліги, але Дартмут часто вважається четвертим серед закладів Ліги плюща, а він був заснований лише у 1769 (Urban & Wagoner, 2000).

Благочестиві віруючі люди заснували всі вузи Ліги плюща у релігійних цілях. Було зрозуміло, що ці заклади будуть служити центрами розповсюдження Євангеліє. Звичайно, більшість студентів Колумбійського університету були жителями все зростаючого Нью-Йорка. Так як Гарвард і Єль були засновані раніше, то еліта Нью-Йорка в цілому віддавала перевагу цим навчальним закладам. Навіть сьогодні Колумбійський університет активно приймає тих, хто не пройшов у Гарвардський і Єльський університети. Дата заснування грає меншу роль для визначення престижності навчальних закладів Ліги плюща, які були започатковані пізніше, просто тому, що починаючи з 1754 року коледжі почали відкриватися набагато

частіше. Отже, у Гарварду, Єлю і Принстону був час зарекомендувати себе, а в інших вузів Ліги плюща було дещо менше переваг. Після Колумбійського та Пенсильванського університетів в 1760-х роках відкрилися Браунський і Дартмутський університети. Представники Голландської реформатської церкви у той же період заснували Ратгерський університет. Потім, відразу після Війни за незалежність, число коледжів почало стрімко збільшуватися, про що буде розповідатися пізніше (Tewksbury, 1932).

У багатьох відношеннях колоністи стикалися з більш серйозними проблемами, відкриваючи початкові та середні школи, у порівнянні із заснуванням коледжів, в основному через загрозу нападу на ці навчальні заклади корінних американців: студенти могли себе захистити, в той час як діти молодшого і середнього шкільного віку були набагато більш беззахисними. Таким чином, хоча наявність коледжів на певній території показувала ступінь розвитку освіти для молоді, навчання молодшого покоління ще більше залежало від хороших відносин з корінними американцями ніж це було у випадку з коледжами.

## **Погіршення відносин між пуританами та корінними американцями**

---

Допоки Масасоїт був живий, відносини між пуританами та корінними американцями були в основному хорошими. В той період індіанці та поселенці ділилися одне з одним практичними знаннями та налагоджували культурні зв'язки (Marshall & Manuel, 1977). Корінні американці навчили колоністів вести сільське господарство і виживати на новому місці. Поселенці натомість давали їм ліки та пропонували отримати освіту. Протягом десятиліть індіанці та пуритани мирно співіснували і переймали корисні навички та знання у сусідів. Вони допомагали один одному жити і процвітати; плідно співпрацювали в сільськогосподарській і медичній сферах. Із самого початку заснування Гарвардського університету, в 1640-х роках або навіть раніше, пуритани зробили навчання корінних американців своїм пріоритетом (Lin, 2005). У результаті, деякі корінні американці стали навчатися в Гарварді разом з іншими студентами (Adams, 2005; Marshalli Manuel, 1977).

З часом пуритани почали приділяти все більше уваги навчанню корінних американців у Гарварді. Зокрема, у статуті Гарвардського університету за 1650 рік прописано, що коледж був відданий ідеям «освіти англійської та індіанської молоді країни» (Wilson, 2004, с. 3). Поселенці врешті решт прийшли до висновку, що для того щоб зробити навчання у Гарварді ще більш привабливим для корінних американців, потрібно побудувати для них окрему будівлю (Adams, 2005). Пуритани замислювалися над тим чи повинні викладачі у початковій школі та в коледжі навчати корінних американців разом з американцями європейського походження (Marshall & Manuel, 1977; Szazs, 1988). Спочатку пуритани вважали, що корінні

американці та американці європейського походження повинні навчатися разом (Cremin, 1970; Marshall & Manuel, 1977). Кремін (1970) зазначає: «Є докази, що вже в 1650 році діти корінних американців відвідували загальноосвітні школи Массачусетсу разом з білими» (с. 194). Однак, з плином часу пуритани дійшли до висновку, що з практичних причин і в зв'язку з тим, що у корінних американців були переваги при вступі в коледж, найкраще було навчати їх окремо (Cremin, 1970; Marshall & Manuel, 1977). Будівництво корпусу для корінних американців у Гарвардському університеті розпочалося у 1653 році і було завершено в 1655 році (Adams, 2005; Cremin, 1970; Lin, 2005). Пуритани пропонували корінним американцям відвідувати Гарвард, причому часто безкоштовно (Marshall & Manuel, 1977). Отже, спроби забезпечити відкритий доступ до вищої освіти для людей не європейської раси мають набагато глибше коріння ніж в цьому нас часто намагаються переконати як противники так і прихильники цієї ідеї.

Коли наступне покоління корінних американців отримало владу в своїх племенах, їх відносини з колоністами почали погіршуватися. Два сини Масасоїта: Вамсутта (Олександр) і Метакомет (Філіп) ставилися до пуритан вже зовсім не так як їх батько (Fager, 1980; Markham, 1883; Strange, 1675). Вамсутту та Метакомета турбували три основні проблеми. По-перше, вони вважали, що багато дій, які їх батько розглядав як акти доброї волі, наприклад, коли корінних американців запрошували навчатися в Гарвард, мали насправді подвійне дно (Fager, 1980; Markham, 1883; Strange, 1675). І дійсно, такі дії можна оцінювати по-різному. З точки зору пуритан і першого покоління корінних американців, з якими вони підтримували стосунки, це була добра справа. Але Метакомет, зокрема, зазначив, що корінні американці, які закінчили коледж, думали аж занадто як білі люди (Fager, 1980; Strange, 1675). По-друге, Олександр і Філіп також вважали, що їхній батько продав занадто багато землі поселенцям і притому за заниженими цінами (Marshall & Manuel, 1977). По-третє, як зазначає Пульісі (1991): «Метакомет і його люди були стурбовані зростанням кількості англійського населення у Новій Англії» (с. 2). Через такі погляди Олександра та Метакомета відносини між пуританами та корінними американцями значно змінилися (Puglisi, 1991).

Після смерті свого батька, Олександр, син Масасоїта, на певний час став вождем вампаногів (Abbot, 1899; Morris, 1876). Олександр прохолодно ставився до пуритан, і є докази, що він був у змові проти них з племенем наррагансетів (Abbot, 1899; Markham, 1883). Пуритани вперше почули про ці переговори від вампаногів, які стверджували, що Олександр був у змові з вождями іншого племені (Abbot, 1899). Однак, оскільки наррагансети та вампаноаги були ворогами, пуритани спочатку сумнівалися у правдивості цих тверджень. Вони думали, що наррагансети просто намагаються зіпсувати репутацію Олександра (Abbot, 1899; Markham, 1883). Коли пуритани напряду запитали Олександра про ці перемовини, він відповів, що це все лише чутки, а насправді він не контактує із ворожим племенем наррагансетів. Тоді пуритани запросили Олександра виступити перед ними у Плімутському суді і

переконати їх, що боятися нема чого, і що заяви наррагансетів про змову були неправдивими. Олександр з радістю погодився, але на наступний день, коли був запланований виступ, він не з'явився (Abbot, 1899; Markham, 1883). Стурбовані таким поворотом подій, пуритани розіслали групи, щоб знайти Олександра і дуже стривожилися, коли дізналися, що він зустрічався з наррагансетами. Тоді пуритани направили майора Уїнслоу, щоб він змусив Олександра пояснити свої дії, і Олександр образився (Abbot, 1899; Markham, 1883).

Коли Олександр помер через рік після того як став вождем, Метакомет (Філіп) очолив вампаноагів (Fager, 1980; Markham, 1883; Strange, 1675). Йшли роки, і пуританам ставало все більш очевидно, що відносини з корінними американцями погіршуються. Врожаї пуритан часто були кращими ніж у корінних американців. Хоча пуритани ділилися продуктами, індіанці соромилися своєї бідності та іноді крали у колоністів (Marshall & Manuel, 1977). Метакомет відстоював думку, що корінні американці все частіше підпадають під вплив західної цивілізації, зокрема, відвідуючи пуританські школи та Гарвардський університет, і чим більше припливе колоністів з Англії, то сильнішою буде ця тенденція (Abbot, 1899; Puglisi, 1991; Strange, 1675). Хоча англійці навчали тільки деяких корінних американців і лише невелике число з них вступало до Гарварду, таку освіту отримували, як правило, найбільш обдаровані індіанці, і це дуже непокоїло Метакомета (Abbot, 1899; Puglisi, 1991; Strange, 1675).

Дійсно поворотним став момент, коли пуритани знайшли корінного американця, якого вони називали Джон Сассамон, мертвим у ставку (Ranlet, 1999). Сассамон навчався у Гарварді і відігравав важливу роль у підтримці миру між корінними американцями та колоністами (Adams, 2005; Ranlet, 1999; Strange, 1675). Тим не менше, два вчинки Сассамона, очевидно, розлютили Метакомета. По-перше, Сассамон дізнався про змову на чолі з Метакометом, який хотів утворити союз індіанських племен, щоб напасти на пуритан, і повідомив поселенців про ці наміри (Morris, 1876). По-друге, Сассамон, імовірно, переконував Метакомета обрати іншу стратегію поведінки: Джон закликав вождя ставитися до пуритан більш миролюбно, як Масасоїт, і переймати західні методи (Strange, 1675). Метакомет вважав, що Сассамон зрадив свій народ (Strange, 1675). Після смерті Джона Сассамона корінний американець на ім'я Патуксон виступив і «не зміг втриматися, щоб не говорити про це» (Ranlet, 1999, с. 146). Патуксон розкрив секрет і сказав, що він бачив як три корінних американця, у тому числі індіанець, який був правою рукою Метакомета, вбили Сассамона (Adams, 2005; Marshall & Manuel, 1977; Ranlet, 1999). Один з трьох обвинувачених у вбивстві зізнався і дав свідчення проти двох інших (Marshall & Manuel, 1977).

У сільській місцевості з'явилося багато озброєних корінних американців. Пуритани злякалися, і багато з них повернулося до більш густонаселених районів. Незабаром після цього, в червні 1675, корінні американці почали нападати на поселенців. Спочатку була атакована колонія у Плімуті, але з часом сутички



спалахнули на більшій частині Нової Англії, в тому числі і в багатьох поселеннях у Массачусетсі, Коннектикуті та Род-Айленді (Abbot, 1899; Calloway, 1997; Church, 1716; Drake, 1999; Freeman, 1878; Leach, 1963; Markham, 1883). Напади були блискуче сплановані, адже в корінних американців була добре продумана військова стратегія (Abbot, 1899; Freeman, 1878; Markham, 1883). Ідея полягала в тому, щоб нападати на сусідні містечка одночасно, так щоб жодне з них не могло вислати підкріплення і допомогти іншим (Abbot, 1899, Freeman, 1878). Ліч (1963) з Род-Айлендського історичного товариства зазначає, що житель тогочасного Род-Айленду Вільям Харріс стверджував, що Метакомет мав намір розпочати напади ще на початку 1671 року, але проливні дощі завадили його планам. Якщо так і було насправді, то Харріс, а також ряд інших істориків припускають, що Метакомет планував війну кілька років. Тоді стає зрозумілим і майстерна стратегія, і швидка реалізація планів нападників на ранніх стадіях конфлікту (Abbot, 1899; Ranlet, 1999).

На додаток до одночасного нападу на сусідні поселення, Метакомет притримувався й іншої військової стратегії. Він знав, що його армія не зможе вбити всіх переселенців у численних містах, тому його головною метою було спалити їхнє житло та знищити продовольчі запаси (Calloway, 1997; Freeman, 1878; Morris, 1876). Зазвичай, коли корінні американці нападали, вони стріляли в поселенців і спалювали їхні будинки, комори та ферми (Calloway, 1997; Morris, 1876). Ось інший приклад гострого розуму Метакомета: корінні американці запланували деякі зі своїх найбільших атак на вересень-листопад, коли спалені комори і врожай означали, що у пуритан, квакерів та інших поселенців не залишалося достатньої кількості продовольства на зиму (Calloway, 1997; Drake, 1999). Дійсно, стратегія Метакомета була так ретельно продумана, що практично всі серйозні історики погоджуються, що вождь був дуже близький до успіху, і більшість поселенців у Новій Англії ледве-ледве пережила зиму (Calloway, 1997; Drake, 1999; Freeman, 1878).

Хоча корінні американці спеціально не нападали на школи, адже їх першочерговою метою були будинки, комори і врожай, але в багатьох випадках вони знищували або майже знищували цілі міста (Calloway, 1997; Freeman, 1878; Haefeli & Sweeney, 1997; Puglisi, 1991). Отже, природно, що середні, а також дамські школи були серед зруйнованих будинків (Slotkin & Folsom, 1978; Weddle, 2001). Слоткін і Фолсом (1978) зазначають, що боротьба навіть у перший рік конфлікту, який називали «війна короля Філіпа», мала руйнівні наслідки: «Це підштовхнуло колонії небезпечно близько до розорення. Половина міст у Новій Англії були частково зруйновані, а дванадцять – повністю» (с. 3). Ведл (2001, с. 94) вважає, що ці цифри були вищими, а саме, що тільки серед поселень пуритан дванадцять були «стерті з лиця землі». Великі населені пункти, такі як Провіденс у Род-Айленді та Спрінгфілд у Массачусетсі, постраждали особливо сильно (Weddle, 2001; Slotkin & Folsom, 1978). Провіденс втратив 84% своїх будівель у результаті пожежі, і вціліло лише два житлових будинки, почасти тому, що квакери, відповідно до своїх ненасильницьких переконань, відмовилися захищати місто і врятувалися втечею (Schultz & Tougias, 1999; Weddle,

2001). Індіанці також нападали і на інші поселення квакерів у Род-Айленді (Schultz & Tougias, 1999). Якщо пуритани були досить миролюбними у повсякденному житті, то квакери були абсолютними пацифістами. Незважаючи на те, що Роджер Вільямс благав їх принаймні захищати свої будинки, квакери просто залишили свої землі без охорони, тож корінні американці змогли пограбувати їхні містечка (Ammerman, 1995). Спрінгфілд втратив дві третини своїх будинків, а інші великі міста, такі як Брукфілд, Норсфілд і Дірфілд «були покинуті» (Drake, 1999, с. 86).

Очевидно, що в перші місяці війни короля Філіпа англійські поселенці зазнали багато поразок (Weddle, 2001; Schultz & Tougias, 1999; Slotkin & Folsom, 1978). Багато жінок і дітей було вбито або взято в полон, і навіть з маленьких дітей «знімали скальпи» (Abbot, 1899; Church, 1716; Pugilisi, 1991; Slotkin & Folsom, 1978). Атаки, яких молодь зазнавала вдома та в школах, призвели до підриву всієї освітньої системи у Новій Англії (Weddle, 2001). Ведл відзначає до якої міри англійці боялися нападів: «Але колоністи перестали довіряти всім індіанцям протягом декількох місяців після початку нападів. Вони вважали битви, розпочаті окремими особами, всеосяжною расовою війною» (с. 79).

Війна короля Філіпа була першою серед багатьох конфліктів, які тривали приблизно до 1713 року (Pugilisi, 1991). Війна короля Вільямса була однією з найбільших, вона почалася у 1689 році (Pugilisi, 1991). Відносини між корінними американцями і жителями Нової Англії вже ніколи не були такими як раніше.

Індіанські атаки цієї епохи мали два серйозні наслідки. По-перше, навчання пуританських дітей практично припинилося, адже було вирішено закрити практично всі навчальні заклади. Хоча в деяких пуританських містах школи спочатку продовжували працювати, це виявилось невиправданою дією, тому що було вбито занадто багато дітей. Звичайно, внаслідок війни корінні американці більше не відвідували Гарвард (Adams, 2005). У 1700 році, після того як війна затягнулася, пуритани, зневірені через тривале погіршення колись спокійних відносин з індіанцями, зруйнували корпус корінних американців у Гарварді (Adams, 2005).

Другий серйозний ефект: атаки радикально змінили ставлення поселенців до корінних американців. Коли новини про напади доходили до віддалених колоній, то люди ставали озлобленими. Серед поселенців було добре відомо, що пуритани та квакери були миролюбними. І поселенці, і корінні американці добре знали, що пуритани та квакери в цілому ставилися до корінних американців найкраще серед усіх груп поселенців. Тож інші колоністи були вражені нападами на ці дві групи, багато в чому так само, якби атаки були здійснені сьогодні на амішів, які мають схожу життєву філософію (Marshall & Manuel, 1977; Williston, 1945).

Історики розходяться в оцінці індіанських атак. Перша група істориків вважає, що поселенці взагалі не повинні були висаджуватися у Новому Світі. Корінні американці населяли ці землі до них. Отже, європейці не повинні були оселятися там. Згідно з поглядами цих істориків, бажання корінних американців знищити новоприбулих або змусити їх повернутися назад у Європу було природним

наслідком зростання числа поселенців; вони нападали на школи, зокрема, для того, щоб наступне покоління європейських поселенців не було більш чисельним ніж попередні. На думку цих істориків, атаки корінних американців були виправданими та зрозумілими (Marshall & Manuel, 1977).

Друга група істориків вважає, що шляхи міграції людей охоплюють весь світ і ці процеси були неминучими, особливо враховуючи, що таким групам як пуритани загрожували переслідування. Вони стверджують, що ніколи не було такого, щоб увесь континент належав людям однієї раси і туди не прибували представники інших рас. Цього не відбулося в жодній іншій частині земної кулі, так чому ж це мало статися у Північній Америці? Відповідно до поглядів цих істориків, питання полягало в тому, чи могли корінні американці та колоністи мирно співіснувати в Північній Америці. Ця група істориків не схильна схвалювати напади корінних американців, оскільки насильство не відповідає принципам мирного співіснування (Marshall & Manuel, 1977).

Метою атак корінних американців на школи було а) перешкоджати подальшій колонізації Нового Світу (вони сподівалися, що напади переконують пуритан і квакерів у тому, що Нова Англія не була хорошим місцем для життя) і б) знизити загальну кількість населення, і особливо зменшити наступне покоління поселенців (Marshall & Manuel, 1977).

Проте, в кінцевому рахунку план корінних американців обернувся проти них самих, оскільки американські колоністи були шоковані, зокрема, масовими вбивствами дітей пуритан і квакерів. Ставлення більшості в той час було таким: «Якщо ви не можете ужитися з пуританами та квакерами, ви не зможете ужитися ні з ким» (Marshall & Manuel, 1977). Колоністи дійшли до висновку, що корінні американці були варварами. Як зауважує Пульїсі (1991): «Війна короля Філіпа в тому числі змінила ставлення більшості жителів Нової Англії до корінних американців» (с. 31). Дрейк (1999) додає: «Війна короля Філіпа змінила всю політичну атмосферу. Війна викликала величезні зміни у ставленні англійців до корінних американців» (с. 172). Колоністи в багатьох регіонах країни бажали помсти (Pugilisi, 1991; Weddle, 2001). Іммігрантам, які прибували в Америку, казали, щоб вони брали з собою зброю, тому що тодішні колоністи вважали, що корінні американці були безжалісними й агресивними (Marshall & Manuel, 1977). Такий поворот подій, а також пізніше жорстоке поводження президента Ендрю Джексона з корінними американцями, радикально змінив стосунки поселенців європейського походження та корінних американців.

Атаки корінних американців 1675-1713 рр. стали поворотним пунктом у відносинах між корінними американцями та колоністами. Перша половина 1800-х років стала переломною і з іншої причини. До 1800-х років більшість людей припливали в Америку, щоб здобути релігійну та інтелектуальну свободу. Отже, їхнє бажання заволодіти землею та багатством було мінімальним. Але на початку і в середині 1800-х років більшість людей почала прибувати в Америку з метою

збагачення, і їх дуже мало цікавила релігійна та інтелектуальна свобода (Johnson, 1997). Їхніми головними мотивами були егоїзм і жадібність. Ці нові поселенці чули про напади корінних американців на пуритан і квакерів. Вони вважали корінних американців ворогами і не схвалювали ідею мирного співіснування. Вони були переконані в жорстокості корінних американців не тільки через сам факт їх нападів, але і через те, що вони вибрали в ролі своїх жертв пуритан, квакерів і дітей.

Характер поселенців, які їхали на Захід, турбував духовенство, зосереджене на Сході. Духовенство було стурбоване пануючим беззаконням і переконанням переселенців, які торували свій шлях на Захід, що всі засоби підходять для досягнення мети. Наприкінці 1600-х років, у 1700-х і 1800-х роках східне духовенство було настільки стурбованим тим, що люди на західних територіях не дотримуються законів, що вони активно закликали пасторів їхати в регіон і відкривати там церкви, щоб покращити ситуацію (Beecher, 1835; Eavey, 1964). Через бажання помсти і жадібність, ті, хто оселився на нових західних землях, вчинили багато несправедливості стосовно корінних американців. З точки зору поселенців, їхні дії були виправдані, враховуючи як індіанці поставилися до перших поселенців. Колоністи Дикого Заходу сконцентрувалися на помсті, а не на мирному співіснуванні (Johnson, 1997).

Коли війни закінчилися, поселенці Нової Англії змогли знову відкрити школи (Cubberley, 1934). Між 1713 і 1776 роками значно зросла кількість початкових, середніх та вищих навчальних закладів. Незважаючи на різні перешкоди, був закладений потужний фундамент майбутньої системи освіти. Започаткована система освіти працювала на користь простих людей, а також нової нації, що вже почала формуватися. Міцний фундамент допоміг забезпечити новоствореному народу процвітання, а Сполученим Штатам – швидке створення однієї з найкращих освітніх систем у світі (Cubberley, 1934).

## Висновок

---

Очевидно, що поселенці по-різному ставилися до освіти. Часто цілі різних груп європейців, які прибували до Північної Америки, не співпадали. Серед усіх перших європейських поселенців пуритани та пільгирими, безсумнівно, найбільше цінували освіту. Однак, нові американці, ймовірно, не очікували, що їхні відносини із сусідами, корінними американцями, будуть настільки впливати на можливість надання освіти. Тим не менше, той факт, що мирні відносини полегшували розвиток освіти, повинен служити всім нам нагадуванням про те, що руйнівні війни не можуть сприяти освіті.

Мають, найдивовижніша якість пуритан – це швидкість і ефективність, з якою вони створили все освітнє надбання, яке згодом стане зразком для всього світу. Воно включає в себе написання законів про обов'язкову освіту і створення таких

навчальні закладів як Гарвард, Єль, Бостонська школа латини та інші. Пуритани навіть зрозуміли важливість навчання людей не європеїдної раси (Wilson, 2004). Іншими словами, велика частина сучасної освітньої традиції базується на підходах пуритан, сформованих між 1635 і 1647 роками. Втім, пуритани допустили декілька помилок в своїй освітній стратегії, зокрема, коли вони не змогли зрозуміти, чому в той час як деякі індіанці приймали пуританську освіту, серед інших все більше зростало обурення через те, що в процесі навчання молоді нав'язувався західний тип мислення. Приклад пуритан показує, як багато може досягти людина в галузі освіти, і пояснює, чому і досі багато жителів США, які не належать до європеїдної раси, вважають американську освіту впливом Заходу.

Існуванню багатьох навчальних закладів і методик сучасні американці мають завдячувати пуританам. І все ж, за іронією долі, деякі проблеми, з якими стикалися пуритани були дуже схожі на ті, з якими ми стикаємося сьогодні. Враховуючи вищесказане, очевидно, що є багато чому повчитися у людей тієї епохи.

## Питання для обговорення

---

1. Перш ніж пілігрими та пуритани прибули до Північної Америки, вампаноаги та інші індіанські племена терпіли агресію племені патуксетів. Так само пілігрими та пуритани були жертвами широко розповсюджених релігійних переслідувань в Англії. Як ви думаєте, чи той факт, що ці групи перенесли страждання, посилив їхнє бажання налагодити стосунки одне з одним? Як може ознайомлення з культурою та історією різних народів допомогти вчителям зрозуміти, чому деякі люди ведуть себе саме так чи інакше?

2. Одна з широко розповсюджених тенденцій у сфері вищої освіти: зазвичай перші п'ятдесят років історії коледжу визначають, наскільки успішним буде заклад у довгостроковій перспективі. Як ви думаєте, чому часто буває саме так?

3. Наскільки важливою ви вважаєте трудову підготовку для розвитку дитини? А наскільки важливим ви вважаєте цей фактор у розбудові ефективної економіки країни?

4. Пуританська освіта трималася на двох стовпах: навчанні на власному прикладі та підтримці хороших відносин з сусідами, корінними американцями. Ці два підходи в освіті залишаються важливими і сьогодні. Учні бачать чи ми живемо згідно з тими принципами, які декларуємо, тож наші добрі справи, що показують любов, прийняття і розуміння людей різних рас і походження, вплинуть на них більше ніж просто наші слова. Якщо ми на словах вчимо приймати і розуміти людей інших рас, але самі не проводимо час з такими людьми, то які висновки, на вашу думку, діти зроблять з наших слів?

## Список джерел

---

- Abbot, J. S. C. (1899). *History of King Philip*. New York: Harper.
- Adams, J. (2005, December 7). Harvard excavates past in Indian college anniversary. *Indian Country Today*, p. 3.
- Ammerman M. (1995). *Roger Williams*. Uhrichsville, OH: Barbour.
- Bailyn, B. (1960). *Education in the forming of American society*. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Bartlett, R. (1978). *The faith of the Pilgrims*. New York: United Church Press.
- Beard, C. A., & Beard, M. R. (1944). *A basic history of the United States*. New York: Doubleday, Doran.
- Beecher, L. (1835). *A plea for the West*. Cincinnati, OH: Truman & Smith.
- Big list of Korean universities. (2002). Duke University. Retrieved May 1, 2003, from [http://www.duke.edu/~myhan/c\\_bku.html](http://www.duke.edu/~myhan/c_bku.html)
- Blackmar, F. W. (1890). *Spanish colonization in the West*. Baltimore: John Hopkins University.
- Brooke, C. N., Highfield, J. R., & Swaan, W. (1988). *Oxford and Cambridge*. New York: Cambridge University Press.
- Brown, R., & Gaertner, S. L. (2001). *Intergroup processes*. Malden, MA: Blackwell.
- Cahill, S. (2004). *Inside social life: Readings in sociological psychology and microsociology*. Los Angeles: Roxbury.
- Calloway, C. G. (1997). Introduction: Surviving the Dark Ages. In C. G. Calloway (Ed.), *After King Philip's War: Presence and persistence in Indian New England* (pp. 1–28). Hanover, NH: Dartmouth College.
- Chauncy, C. (1655). Charles Chauncy on liberal learning. In W. Smith (Ed.), *Theories of education in Early America* (pp. 15–23). Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.
- Church, B. (1716). *The entertaining history of King Philip's War*. Boston: Thomas Church.
- Clarke, J. (1730). John Clarke's classical program of studies. In W. Smith (Ed.), *Theories of education in Early America* (pp. 38–45). Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.
- Connecticut Record*, Vol. VII, 1726–1735 (1736).
- Cremin, L. (1970). *American education: The colonial experience, 1607–1783*. New York: Harper & Row.
- Cremin, L. A. (1976). *Traditions of American education*. New York: Basic Books.
- Cubberley, E. (1920). *The history of education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cubberley, E. (Ed). (1934). *Readings in public education in the United States: A collection of sources and readings to illustrate the history of educational practice and progress in the United States*. Cambridge, MA: Riverside Press.
- Cui, D. (2001). British Protestant educational activities and nationalism of Chinese education in the 1920s. In G. Peterson, R. Hayhoe, & L. Yongling (Eds.), *Education, culture, and identity in the twentieth century China* (pp. 137–160). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Curran, F. X. (1954). *The churches and the schools*. Chicago: Loyola University Press.

- Drake, J. D. (1999). *King Philip's War*. Amherst: University of Massachusetts.
- Dupuis, A. M. (1966). *Philosophy of education in historical perspective*. Chicago: Rand McNally.
- Eavey, C. B. (1964). *History of Christian education*. Chicago: Moody Press.
- Eggleston, E. (1998). *A history of the United States and its people*. Lake Wales, FL: Lost Classics Book Company.
- Fager, C. (1980). *Quakers and King Philip's War, 1675–1676*. Falls Church, VA: Kimo Press.
- Franklin, B. (1961). *The autobiography of Benjamin Franklin*. New York: New American Library.
- Fraser, J. W. (2001). *The school in the United States*. Boston: McGraw Hill.
- Freeman, F. (1878). *Civilization and barbarism*. Cambridge, MA: Riverside Press.
- Gartner, L. P. (1969). *Jewish education in the United States*. New York: Teachers College.
- Goodman, S. E. (1971). Squanto. In L. D. Geller's (Ed.), *They knew they were Pilgrims: Essays in Plymouth history*. New York: Poseidon Books.
- Haefeli, E., & Sweeney, K. (1997). Revisiting the redeemed captive: New perspectives on the 1704 attack on Deerfield. In C. G. Calloway (Ed.), *After King Philip's War: Presence and persistence in Indian New England* (pp. 29–71). Hanover, NH: Dartmouth College.
- Hiner, N. R. (1988). The cry of Sodom enquired into: Educational analysis in seventeenth century New England. *The social history of American education* (pp. 3–22). Urbana: University of Illinois Press.
- Holt, J. C. (1976). *Instead of education: Ways to help people do things better*. New York: Dutton.
- Holt, J. C. (1981). *Teaching your own A hopeful path for education*. New York: Delacorte Press.
- Holy Bible. (1973). Grand Rapids, MI: Zondervan.
- Index of Ewhaeng. (2002). Seoul: Ewha University. Retrieved on May 1, 2003, from <http://www.ewha.ac.kr/ewhaeng>.
- Jeynes, W. (2004). Immigration in the United States and the golden years of education: Was Ravitch right? *Educational Studies*, 35, 248–270.
- Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237–269.
- Johnson, P. (1997). *A history of the American people*. New York: HarperCollins.
- Landers, J. (2005). Social control in Spain's contested Florida frontier. In J. F. d. Teja & R. Frank (Eds.), *Choice, persuasion, and coercion: Social control on Spain's North American frontiers* (pp. 27–48). Albuquerque: University of New Mexico.
- Leach, D. E. (1963). *A Rhode Islander reports on King Philip's War*. Providence, RI: Rhode Island Historical Society.
- Lin, J. C. (2005, April 11). Indian tribe back in yard. *Harvard Crimson*, p. 6.
- Markham, R. (1883). *A narrative history of King Philip's War and the Indian troubles in New England*. New York: Dodd, Mead.
- Marrou, H. I. (1956). *A history of education in antiquity*. New York: Sheed & Ward.
- Marshall, P., & Manuel, D. (1977). *The light and the glory*. Grand Rapids, MI: Fleming Revell.
- Martin, G. (1894). *The evolution of the Massachusetts public school system*. New York: Appleton.

- Mather, C. (1708). A master in our Israel. In W. Smith (Ed.), *Theories of education in early America* (pp. 9–24). Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.
- McClellan, E. B., & Reese, W. J. (1988). *The social history of American education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Mentzer, M. S. (1988). Religion and achievement motivation in the United States: A structural analysis. *Sociological Focus*, 21, 307–316.
- Michaelson, R. (1970). *Piety in the public school*. London: Macmillan.
- Milanich, J. T., & Milbrath, S. (1989). *First encounters: Spanish exploration in the Caribbean and the United States*. Gainesville: University of Florida Press.
- Morris, H. (1876). *Early history of Springfield*. Springfield, MA: F. W. Morris.
- Pepper, S. (1990). *China's education reform in the 1900s*. Berkeley: Regents of the University of California.
- Pink, D. (2005). *A whole new mind: Moving from the information age to the conceptual age*. New York: Riverhead Books.
- Puglisi, M. J. (1991). *Puritans besieged: The legacies of King Philip's War in the Massachusetts Bay Colony*. Landham, MD: University Press of America.
- Pulliam, J. D., & Van Patten, J. J. (1991). *History of education in America*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Ranlet, P. (1999). Another look at the causes of King Philip's War. In A. T. Vaughan (Ed.), *New England encounters* (pp. 136–155). Boston: Northeastern University.
- Reynolds, D. R. (2001). Christian mission schools and Japan's to-a-dobun shoin: Comparisons and legacies. In G. Peterson, R. Hayhoe, & Y. Lu (Eds.), *Education, culture, and identity in twentieth century China* (pp. 82–108). Ann Arbor: University of Michigan.
- Rippa, S. A. (1997). *Education in a free society*. White Plains, NY: Longman.
- Robinson, J. (1851). *Works*. London: John Snow.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schlesinger, A. M., & White, M. G. (1963). *Paths of American thought*. Boston: Houghton Mifflin.
- Schultz, E. B., & Tougas, M. J. (1999). *King Philip's War*. Woodstock, VT: Countryman Press.
- Slotkin, R., & Folsom, J. K. (Eds.). (1978). *So dreadful a judgment: Puritan responses to King Philip's War, 1676–1677*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Smith, W. (1973). *Theories of education in early America*. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.
- Spring, J. (1997). *The American school 1642–1996*. White Plains, NY: Longman.
- Stephens, A. H. (1872). *History of the United States*. New York: Hale & Son.
- Stewart, G. Jr. (1969). *A history of religious education in Connecticut*. New York: Arno Press & New York Times.
- Strange, R. L. (1675). *The present state of New England with respect to the Indian war*. London: Dorman Neumah.



- Super, J. C. (1988). *Food, conquest, and colonization in sixteenth-century Spanish America*. Albuquerque: University of New Mexico.
- Szasz, M. (1988). *Indian education in the American colonies, 1607–1783*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Tewksbury, S. (1932). *Founding of American colleges and universities before the Civil War*. New York: Teachers College.
- Tyack, D. (1974). *The one best system: The history of American urban education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Urban, W., & Wagoner, J. (2000). *American education: A history*. Boston: McGraw-Hill.
- Weber, M. (1930). *The Protestant ethic and the spirit of Capitalism* (T. Parsons, Trans.). New York: Charles Scribner's Sons.
- Weddle, M. B. (2001). *Walking in the way of peace: Quaker pacifism in the seventeenth century*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Welling, G. (2005). *From revolution to reconstruction*. Groningen, Netherlands: University of Groningen.
- Willison, G. F. (1945). *Saints and strangers*. New York: Reynal & Hitchcock.
- Willison, G. F. (1966). *Saints and strangers*. London: Longmans.
- Wilson, R. (2004, April 13). 350th anniversary of Indian College commemorated. *Harvard University Gazette*, p. 3. Retrieved on May 15, 2005, from <http://www.news.harvard.edu/gazette/2005/04.14/03-indian.html>.
- Wright, L. B. (1957). *The cultural life of the American colonies, 1607–1763*. New York: Harper.
- Young, A. (1974). *Chronicles of the Pilgrim fathers*. Baltimore: Genealogical Publishing.
- Zavala, S. (1968). *New viewpoints on the Spanish colonization of America*. New York: Russell & Russell.



## РОЗДІЛ 2

---

### **Вплив Війни за незалежність на американську освіту**

Війна за незалежність була однією з головних історичних подій, які вплинули на формування американської системи освіти. До 1776 року в США розвивалася система освіти, створена за європейським і, особливо, за англійським взірцем. Незважаючи на те, що Гарвард, Єль і Принстон процвітали ще до 1776 року, багато представників американської еліти як і раніше віддавали перевагу навчанню в Європі. Однак, у 1776 році Сполучені Штати оголосили, що вони вже не англійська колонія. Тож Оксфорд і Кембридж перестали так само приваблювати студентів як це було до Війни за незалежність (Tewksbury, 1932). Адже той, хто відвідував ці заклади, засвоював англійські, а не американські погляди на історію та життя в цілому. До Війни за незалежність американська система початкових і середніх шкіл була побудована строго за англійським взірцем, а на чолі шкіл часто стояли віддані імперії люди (Cremin, 1970). Але представники молодого народу відчували нагальну потребу навчати своїх майбутніх лідерів на американський лад (Brown, 1890; Tewksbury, 1932; Spring, 1990).

В період після Війни за незалежність американська система освіти почала змінюватися і стала відрізнятися від європейської моделі, що допомагало новоствореному народу розвивати свою національну самобутність. Ця трансформація відбулася як на рівні шкіл, так і на рівні навчальних програм. Крім того, система благодійних шкіл, заснована пуританами, стала серйозною освітньою силою у період після Війни за незалежність. Оскільки вся американська нація зазнала змін, вони торкнулися і благодійних шкіл. Вони стали популярнішими серед населення, а їхні навчальні плани ускладнилися. Освітні реалії, що виникли після Війни за незалежність, прискорили усвідомлення нацією того, що розробка ефективної системи вищої освіти була вкрай важливим питанням. Безсумнівно, Війна за незалежність призвела до однієї з найшвидших і найбільш вражаючих освітніх трансформацій, яких коли-небудь зазнавала будь-яка країна світу.

### **Розробка справжньої американської системи освіти**

---

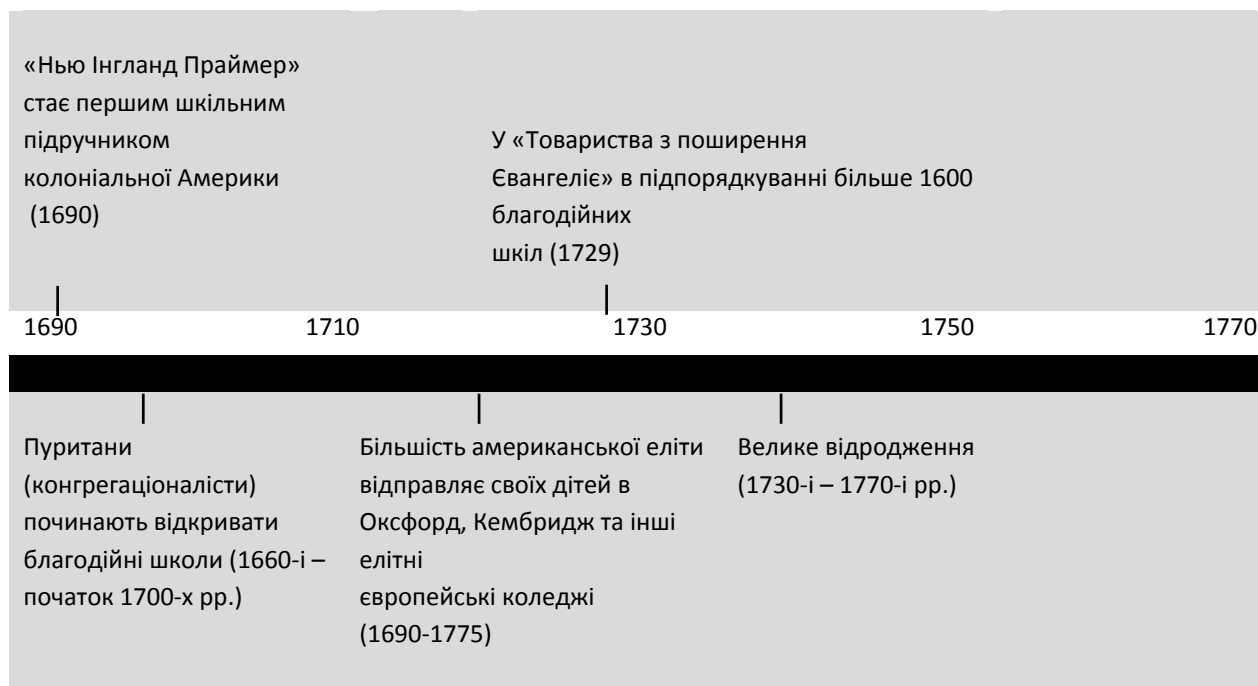
Найвизначніші американські лідери, в тому числі Джордж Вашингтон, Бенджамін Раш (найбільш відомий лікар у державі), Томас Джефферсон і Ной

Вебстер доводили, що необхідно було створити потужну систему вітчизняної освіти, щоб американці могли отримувати високоякісну освіту вдома, а не виїжджати для цього за кордон (Johnson, 1997; Tewksbury, 1932; Urban & Wagoner, 2000). Раш (1786/1951) стверджував, що почуття патріотизму формується в перші 20 років життя людини. Він також вважав, що в школах повинно бути релігійне моральне виховання, щоб молоді люди навчилися бути дисциплінованими та стриманими (Lewy, 1996; Urban & Wagoner, 2000). Раш заявляв, що такий стиль життя був ключовим для збереження свободи (Urban & Wagoner, 2000). Адже без цих моральних обмежень свобода в Америці могла стати причиною насильства і постраждали б люди, тож, врешті-решт, у відповідь свобода була б обмежена (Brown, 1890; Hunt & Maxson, 1981). Томас Джефферсон також був дуже стурбований тим, що багато американців отримують освіту за кордоном (Tewksbury, 1932; Urban & Wagoner, 2000).

Були й інші причини чому Війна за незалежність так сильно вплинула на американську освіту. По-перше, американці та народи з різних територій, які невдовзі стали штатами, усвідомлювали, що нація в цілому і окремі регіони США зокрема мали свої специфічні освітні потреби, і найкращим чином їх могли задовольнити місцеві школи та коледжі, які б розуміли ці потреби (Tewksbury, 1932). По-друге, американці вважали, що Сполученим Штатам як молодій нації потрібно було розвивати свій власний потенціал (Tewksbury, 1932). Вже не можна було покладатися на робочу силу та інтелектуальні ресурси Британської імперії. Іншими словами, разом із новоотриманою незалежністю в Америці з'явилися і нові обов'язки. Тепер США мали готувати свої власні наукові кадри і робочу силу. В результаті, в період після Війни за незалежність різко зросло число коледжів. Але фактично, цим новоствореним школам треба було ще пройти довгий шлях, доки у лідерів та широких мас населення сформувалася справді американська ментальність, яка б суттєво відрізнялася від англійської або європейської (Tewksbury, 1932; Urban & Wagoner, 2000).

До американської революції переважна більшість тих, хто переймався проблемами освіти, особливо вищої, були віруючими людьми. В результаті Війни за незалежність все більше американців усвідомили важливість освіти, і американська освітня система почала змінюватися на всіх трьох рівнях: початковому, середньому та на рівні коледжу. Хоча лідери, які наголошували на важливості освіти, були зазвичай релігійними людьми, вони схвалювали, що все більше людей, навіть не дуже релігійних, усвідомлювали необхідність відкриття шкіл (Cubberley, 1909, 1920; Gangel & Benson, 1983). Джордж Вашингтон був пристрасним прихильником розвитку освіти. У своєму першому щорічному зверненні до Конгресу, Вашингтон (1790) заявив:

«І я не менш впевнений, що ви погодитеся зі мною, адже немає нічого, що більше б заслуговувало на ваше заступництво ніж розвиток науки та літератури. . . . Це різними способами буде сприяти забезпеченню вільного устрою» .



## Навчальний рівень

Війна за незалежність сильно вплинула на систему освіти США. До неї поселення в Америці жили значною мірою кожне саме по собі. Деякою мірою їх об'єднували спроби організувати колоніальний уряд та загальна неприязнь до британського правління. Але Війна за незалежність призвела до формування національної свідомості, спільних цілей і до пошуків консенсусу з різних питань. Звичайно, цей процес не був миттєвим. Деякі історики вважають, що національна свідомість в повному сенсі цього слова сформувалася тільки після Громадянської війни.

Очевидно, ця єдність після американської революції формувалася поступово: спочатку на місцевому рівні, а вже потім на державному. Зростаюче взаєморозуміння між окремими американськими громадами дозволило різним поселенням спільно працювати над розвитком освітньої сфери. Для сприяння цьому процесу було написано ряд книг. Ной Вебстер зробив для такого «об'єднання завдяки книгам» більше ніж будь-хто інший. Вебстер брав участь в американській революції, був лексикографом, юристом, журналістом, вчителем і одним із засновників в 1821 році Амхерстського університету в штаті Массачусетс (Moss, 1984; Rollins, 1980; Unger, 1998). Хоча сьогодні його знають переважно як автора «Словника Вебстера», в перші десятиліття існування молодой американської республіки він став відомий, допомагаючи формувати шкільні навчальні плани новоствореної країни (Moss, 1984, Rollins, 1980; Unger, 1998).

У 1783 році Вебстер завершив перший з трьох томів «Основ граматики англійської мови». До 1801 року було продано 1 500 000 примірників орфографічного

словника. До 1829 року ця цифра складала 20 мільйонів копій, а до 1875 р. це число зросло до 75 000 000 (Spring, 1990). Книги Вебстера були спрямовані на моральне виховання, яке більшість педагогів вважало тоді основою всього подальшого навчання (Hunt & Maxson, 1981; Yulish, 1980). Для більшості тодішніх американців було важливіше, щоб дитина виросла доброю, люблячою та благочестивою людиною, ніж щоб вона стала високоінтелектуальною особистістю. Іншими словами, тоді американці вважали за необхідне не лише давати дітям знання, а й навчати їх життєвої мудрості. Вони були переконані, що знання будуть використані найкраще тоді, коли вони будуть підкріплені мудрістю (Gangel & Benson, 1983; Hiner, 1988). Тодішні американці часто цитували Притчі 1:7, де говориться: «Страх Господній є початком знань; дурні нехтують мудрістю та напучуванням» (Біблія, 1973).

«Нью Інгланд Праймер» (1690) був основним підручником, за яким діти навчалися грамоті у Новий Англії. Його часто називають «Біблією Нової Англії» (Spring, 1990). Вебстер випустив оновлену версію цієї книги, написану ним спеціально для післявоєнного періоду (Webster, 1789). За допомогою цієї книги діти запам'ятовували абетку, причому кожна літера алфавіту була пов'язана з певною біблійною подією або людиною. Наприклад, букви від А до С були представлені в «Нью Інгланд Праймер» (1789) наступним чином:

«У гріхопадіння АДАМА ми згрішили всі.

Щоб знайти царство небесне, пам'ятай про БІБЛІЮ.

ХРИСТОС (Christ) зазнав страждань і помер заради грішників» (Ford, 1962, с. 23).

#### **Додатковий матеріал: Ной Вебстер – наставник Америки**

Ной Вебстер (1758-1843) був одним із найвідоміших і найдалекоглядніших педагогів своєї епохи. Він написав десятки навчальних посібників і його називали «наставник Америки». Вебстер народився у Західному Хартфорді, штат Коннектикут і брав участь у Війні за незалежність, а потім викладав у ряді навчальних закладів і сильно вплинув на розвиток освіти в тогочасній Америці. Він вивчав юриспруденцію в Єльському університеті, заснував газету, писав релігійні, політичні, економічні та наукові роботи.

Ярий федераліст, Вебстер стверджував, що американцям потрібно об'єднатися, і що разом вони зможуть створити країну, яка по силі не буде поступатися Європі. Вебстер також був переконаний, що для того, щоб зайняти таке високе положення у світі, Сполученим Штатам необхідно залишатися вірними своїй американській ідентичності (Webster, 1807). Щоб досягти поставлених цілей, Вебстер наголошував, що Сполученим Штатам необхідно створити свою власну систему освіти з високою якістю навчання (Webster, 1834, 1965).

Ной Вебстер висунув всеохоплюючу та практичну концепцію шкільної освіти. Він був переконаний, що школи і коледжі повинні заохочувати своїх студентів

подорожувати Сполученими Штатами, що було б частиною їх академічної підготовки (Webster, 1965). Він стверджував, що шкільна програма повинна бути практичною, і що студенти мають вивчати права і обов'язки громадянина, етику, право і бухгалтерію (Webster, 1793, 1834, 1965). Він вважав однаково важливим, щоб як хлопчики так і дівчатка вивчали ці дисципліни (Webster, 1965). Ной Вебстер стверджував, що в довгостроковій перспективі такі знання принесуть більше користі ніж вивчення «мертвих мов», наприклад, латини, івриту та давньогрецької (Webster, 1965). Він також думав, що набагато практичніше віддавати дитину до школи, орієнтуючись не на її вік, а на рівень підготовки (Webster, 1965). Вебстер (1783) був дуже уважний до потреб дітей при написанні своїх книг. Наприклад, він сказав: «Деякі з наших слів, які найважче вимовляти, це односкладові слова» (с. 6).

Вебстер багато в чому допоміг створити освітню та національну ідентичність американців. Він написав одні з перших найпопулярніших шкільних підручників і дав державі її перший словник і Біблію, написану американською англійською. Він допоміг створити засадничі принципи освіти, від чого отримали користь всі наступні покоління жителів Сполучених Штатів.

В цілому, навчальні плани колоніальної епохи включали читання класиків англійської літератури, вивчення математики та іноземних мов, особливо французької (Beard & Beard, 1944). У центральній-атлантичних колоніях дітей намагалися навчати так, щоб вони могли успішно соціалізуватися в майбутньому. Чарльз і Мері Бієрд (1944) констатували:

«В усякому разі середні школи дали тисячам американців більше ніж елементарні навички для читання газет, брошур та книг; вони дозволили громадянам брати участь в обговоренні державних справ, а також сприяли поширенню моральної та інтелектуальної свободи» (с. 65).

Засновники післявоєнної системи освіти в Америці були надзвичайно освіченими людьми і, отже, вони встановлювали високі навчальні стандарти в школах і коледжах країни (Barton, 1992; Holmes, 2001; Howard, 1943; Robson, 1985; Waller, 1950). Американські підлітки, які продовжували навчання, повинні були вільно володіти двома чи трьома мовами і мати добре розвинені міждисциплінарні навички у сфері управління, економіки, класичної літератури, математики та наук (Moss, 1984, Rollins, 1980; Unger, 1998). Діти часто навчалися читати у віці чотирьох років.

Існує цілий ряд причин чому в період після Війни за незалежність учбові стандарти були досить вимогливими за сучасними мірками. По-перше, тривалість життя тоді була меншою ніж сьогодні. У 1700-х і на початку 1800-х років дехто, наприклад, Джон Адамс, доживав до 90 років, але через хвороби люди найчастіше помирали у віці між 40 та 60 роками (Fogel, 2004; Riley, 2001). Тому необхідно було, щоб навчання було стислим по часу (Holmes, 2001; Howard, 1943; Robson, 1985; Waller,

1950). По-друге, хлопчики і дівчатка часто допомагали своїм батькам збирати сільськогосподарські культури і займатися домашніми справами, особливо в підлітковому віці, а подекуди навіть раніше (Fogel, 2004; Riley, 2001). Іншими словами, сьогодні підлітки беруть на себе обов'язки дорослих пізніше ніж це спостерігалось тоді. До якої б міри ці закономірності не призводили до скорочення кількості навчальних років для підлітків, у будь-якому разі це означало, що вчителям необхідно було дати учням більший об'єм інформації у більш стислі терміни (Holmes, 2001; Howard, 1943, Robson, 1985; Waller, 1950). Ця тенденція посилювалася з часом, так що в 1840-х роках у багатьох школах алгебра вивчалася в четвертому класі (Somerville, 2002). По-третє, так як Сполучені Штати були молодою державою, засновники національної освітньої системи вважали, що для виживання країни необхідно розробити потужну систему освіти. У період після Війни за незалежність Сполучені Штати були оточені безліччю великих держав, які могли представляти загрозу для національної безпеки (Johnson, 1997; Kamen, 2003; McKay & Scott, 1983). В принципі, Великобританія залишалася супротивником США, тож історики часто називають війну 1812 року «другою війною за незалежність» (Gerson, 1966; McKay & Scott, 1983). Іспанія була ще однією експансіоністською силою, яка прагнула домінувати в Північній Америці (Kamen, 2003; McKay & Scott, 1983). Численні племена корінних американців вороже ставилися до нової країни, а у французів, які були союзниками США під час війни, невдовзі відбулася своя революція, що в кінцевому рахунку призвело до очолення держави Наполеоном, а у нього як у самодержавця були свої грандіозні плани (McKay & Scott, 1983). Тому в ці складні часи освітяни переконалися, що Сполучені Штати мають наполягати на високих стандартах навчання.

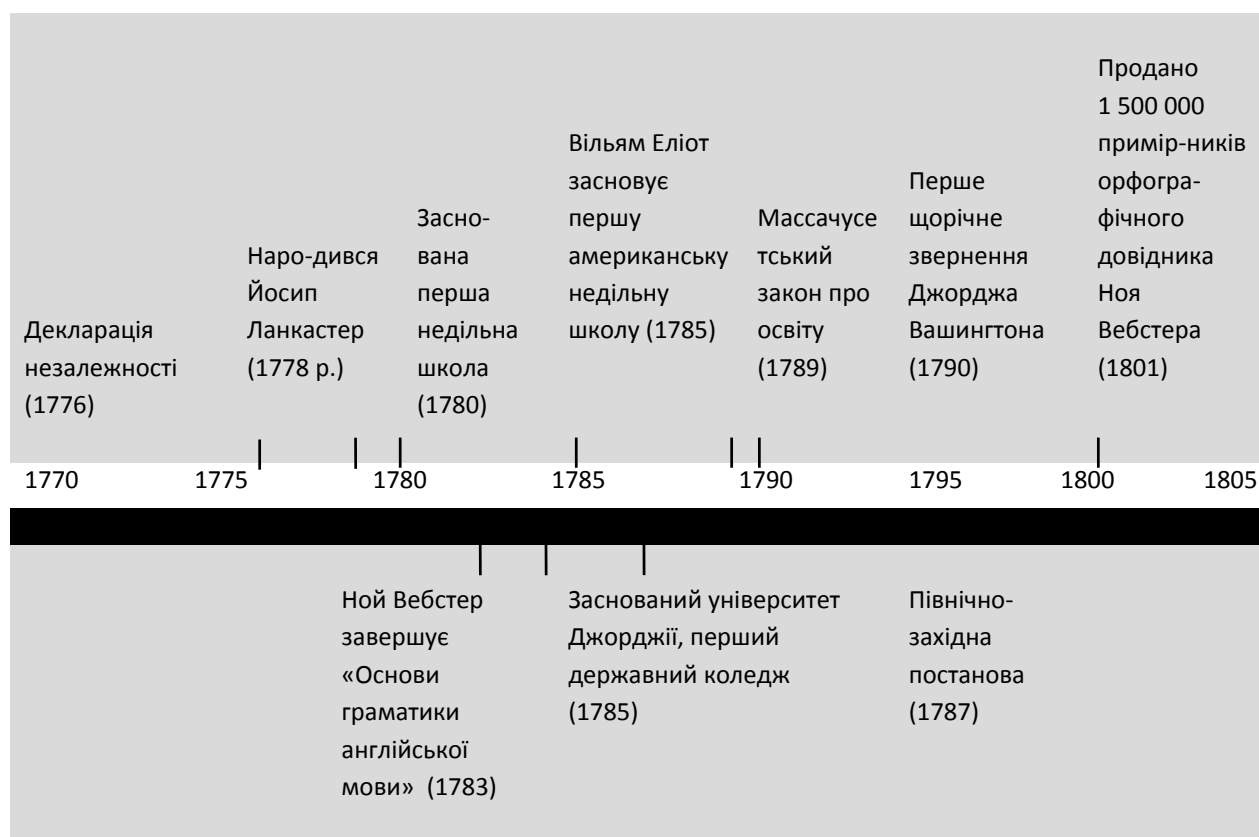
Моральне виховання було важливим компонентом освіти в початкових і середніх школах у період після Війни за незалежність (Hunt & Maxson, 1981). Цей факт стає очевидним, якщо перечитати Постанову північного-заходу, підписану в 1787 році. Цей урядовий документ стверджує, що «релігія, моральність і знання необхідні для успішного управління та щастя людства; школи та навчання завжди будуть заохочуватися» (Beard & Beard, 1944). У цьому сенсі підхід до морального виховання у період після Війни за незалежність узгоджується з (1994) твердженням Елліота Ейснера про те, що «навчальний план розробляється не тільки того, щоб діти засвоїли уроки минулого, а й для того, щоб формувати їхню свідомість» (с. 44). Тим не менш, Ейснер також цінував «різноплановість» у моральному вихованні та навчанні (с. 71). На противагу цьому освітяни післявоєнного періоду вважали, що до істини можна наблизитися, вивчаючи не тільки такі предмети як математика та науки, але і заглиблюючись у моральні питання (Beard & Beard, 1944; Hunt & Maxson, 1981). Джеймс Салліван, який був суддею Массачусетського Верховного суду, стверджував, що національна система освіти була необхідною, щоб допомогти сформувати моральні норми в американському суспільстві (Beard & Beard, 1944; Hunt & Maxson, 1981). Хоча багато американських лідерів погоджувалося з Салліваном, демократ-республіканці, які мали сильні позиції на Півдні і відстоювали права штатів, боялися,



що таке «моральне навчання» може включати в себе засудження рабства. Горацій Манн спочатку зіткнувся з таким же опором, коли він вперше ввів поняття «загальноосвітніх шкіл» (Spring, 1997).

## Система початкових та середніх шкіл

Війна за незалежність призвела до появи власне американської системи освіти. Це виявилось не тільки в сфері вищої освіти, а й у загальних підходах до підготовки дітей. Раптова свобода, що прийшла з кінцем Війни за незалежність, відкрила американцям очі на необхідність відповідного виховання майбутніх громадян і лідерів Америки. Зокрема, багато американців не бачили великої різниці між тим чи діти молодшого шкільного віку будуть отримувати освіту у приватних чи у державних початкових школах. Жителі Америки просто хотіли, щоб їхні діти здобули якісну освіту, що дозволило одночасно процвітати і приватним і державним навчальним закладам.



Що стосується можливостей шкіл, американці в цілому були ідеалістами; вони вважали, що школи можуть поліпшити людську природу і, отже, сприяти побудові кращого суспільства. Американці твердо вірили, що школа може розвинути не тільки

інтелектуальні, але і моральні якості дитини (Hunt & Maxson, 1981; Kliebard, 1969; Lewy, 1996; Spring, 1997). Багато в чому ці оптимістичні настрої була пов'язана зі здобуткам Війни за незалежність. Американці відчували, що їх недавно здобута свобода дає їм змогу вільно брати участь у грандіозному експерименті під назвою «демократія». Джордж Вашингтон не раз попереджав про наслідки «неприборканої демократії» без моральних зобов'язань (Barton, 1990, 1995, Hunt & Maxson, 1981). Втім, більшість американців вважала, коли якщо їхні діти будуть належним чином релігійно та морально підготовлені, то їм не потрібно буде турбуватися про цю проблему.

Війна за незалежність призвела до безпрецедентного поширення приватних шкіл, яке було б неможливим у колоніальний період. Війна також сильно вплинула на розвиток початкових і середніх навчальних закладів. У 1789, у тому ж році, коли Вашингтон став президентом, був прийнятий Массачусетський закон про освіту. Згідно з ним хлопчики і дівчатка мали відвідувати школу за рахунок держави у всіх громадах, де було принаймні 200 осіб. Громади мали забезпечити надання початкової освіти всім дітям. Хлопчики і дівчатка повинні були вивчати однакові предмети. До цього хлопчиків відправляли в школу частіше ніж дівчат. Крім того, хлопчиків та дівчаток часто навчали різним предметам, щоб підготувати їх до виконання різних ролей у суспільстві.

Незважаючи на досягнення в галузі початкової та середньої освіти відразу після Війни за незалежність, Сполучені Штати залишалися дуже бідною країною. США позичили 75 млн. доларів через війну, і в американців були свої пріоритети, у тому числі вони прагнули політичної та економічної стабільності (Johnson, 1997; Kaestle, 1983). Тільки після війни 1812 року країна більш-менш стала на ноги в політичному та економічному плані. В результаті, тоді у США з'явилося більше коштів, щоб направити їх на розбудову початкової та середньої освіти (Kaestle, 1983).

Після Війни за незалежність все більше американців почало схвалювати концепцію благодійних шкіл. Хоча такі школи існували ще за пуритан, вони стали популярними лише після Війни за незалежність. На даному етапі має сенс простежити історію розвитку системи благодійних шкіл.

## Розвиток системи благодійних шкіл

---

Оптимізм, який поділяло більшість американців, призвів до утворення розгалуженої мережі приватних шкіл, які називали «благодійними школами». Однією з головних цілей цих шкіл було знизити рівень злочинності та боротися з причинами бідності населення. Виправні установи для неповнолітніх були засновані з цією ж метою (*Report of the Prison Discipline Society*, 1855). Ці навчальні заклади були відкриті, щоб зміцнювати дух молодих американців. Серед тогочасних педагогів панувала думка, що через недостатню увагу, яка приділялася вихованню дітей у

сім'ях, у країні погіршувалася криміногенна ситуація. Завданням таких шкіл було виробити високі моральні якості у дітей і допомогти їм не потрапити у тенета кримінального світу, що очевидно було б добре для всього суспільства (Hunt & Maxson, 1981; Spring, 1997).

Сама концепція благодійних шкіл має довгу історію, вони зародилися на початку 1600-х років у Європі (Cremin, 1980; Jones, 1964). Пуритани Європи вважали, що необхідно зробити освіту доступною для всіх, не залежно від їхньої платоспроможності (Eavey, 1964; Jones, 1964). Пуритани були не першими, хто притримувався такої позиції. Багато європейських церковних лідерів, включаючи Мартіна Лютера, століттями пропагували такі ідеї (Eavey, 1964; Jones, 1964; Raitt & McGinn, 1987; Randell, 1988). Втім, пуритани безсумнівно стали першими, кому вдалося створити розгалужену мережу безкоштовних чи як їх називали благодійних шкіл (Eavey, 1964; Jones, 1964). Їх фінансувала церква, маючи на меті досягти певних цілей: а) зменшити розповсюдженість деяких соціальних та моральних негараздів, які часто пов'язували з низьким соціально-економічним рівнем громадян, б) проповідувати Євангеліє і в) навчити дітей читати, писати та рахувати, щоб вони змогли досягти успіху в суспільстві (Hunt & Maxson, 1981; Jones, 1964).

Британські благодійні школи не могли забезпечити навчання всіх дітей в країні, хоча вони і ставили собі таку мету (Jones, 1964). Тим не менш, у благодійних школах почали навчатися сотні тисяч дітей; таку кількість учнів не можна було навіть уявити ще за декілька десятиліть до того (Jones, 1964). Система благодійних шкіл у Британії була настільки успішною, що рівень грамотності серед бідної молоді різко збільшився у 1700-х роках. Внаслідок навчання учні ставали не тільки розумнішими, але й релігійнішими (Eavey, 1964; Jones, 1964). Джонс (1964) зазначає: «Школи вплинули на релігійність населення більше ніж будь-що інше з часів Реформації» (с. 59).

В цілому, населення в містах поставилося до відкриття благодійних шкіл із більшим ентузіазмом ніж жителі сільської місцевості (Jones, 1964). Для цього були дві основні причини. По-перше, в сільській місцевості учням необхідно було долати великі відстані до школи, що було серйозною перешкодою. Друга причина була частково пов'язана з першою. Справа в тому, що сім'ї в сільській місцевості віддавали перевагу навчанню вдома (Jones, 1964). Тим не менше, з часом завдяки відданості приїжджих викладачів своїй роботі та щедрості філантропів благодійні школи стали широко розповсюдженими в сільській місцевості. Розширення мережі шкіл було настільки суттєвим, що хоча найчастіше такі навчальні заклади відкривалися в Лондоні, з плином часу найяскравіше успіх такої системи проявився, зокрема, в сільській місцевості Уельсу (Jones, 1964). Започаткування благодійних шкіл допомогло жителям Уельсу з простих, нерелігійних і неосвічених людей перетворитися на віруючих і грамотних.

Враховуючи, що іммігранти, які приїжджали в той час в Америку, були в основному з Англії, не дивно, що вони привезли з собою в Новий Світ ідею

благодійних шкіл. Перші благодійні школи в Америці були засновані ще на початку її колоніальної історії. Ймовірно, найбільшою організацією, яка фінансувала благодійні школи, було Товариство з поширення Євангелії (Bailyn, 1960; Cubberley, 1920), що виникло в Англії і незабаром розгорнуло свою діяльність і в Сполучених Штатах. У 1729 році в Англії та США разом узятих було 1658 шкіл, де в цілому навчалося близько 34 000 школярів (Cubberley, 1920).

Незабаром після заснування Гарвардського університету і Бостонської школи латини педагоги з Нової Англії вирішили, що створення благодійних шкіл було пріоритетним завданням (Carter, 1824). В Англії пуритани найпалкіше серед усіх груп населення захищали концепцію безкоштовних шкіл (Eavey, 1964; Jones, 1964). Тому цілком логічно, що і в Сполучених Штатах вони були віддані цій ідеї (Carter, 1824; Cremin, 1970; Cubberley, 1909, 1934; Fraser, 2001; Jones, 1964). Пуритани почали розвивати систему благодійних шкіл в середині 1600-х років, адже вони вірили в християнську концепцію, згідно з якою всі люди рівні, і тому всі мають отримати освіту (Dupuis, 1966; Jones, 1964; Marrou, 1956; Rothstein, 1994). Цей принцип був заснований на різних віршах з Біблії, в тому числі: «Тому що немає ні іудея, ані грека, немає ні раба, ані вільного, немає ні чоловіка, ані жінки» (Гал. 3:23, Біблія, 1973). Пуритани розуміли, що для досягнення цих цілей потрібно враховувати рівень платоспроможності учнів, тому для більшості людей навчання було безкоштовним (Rothstein, 1994). На початку американської історії в суспільстві діяло негласне правило, згідно з яким невелика кількість багатих людей мала підтримувати інших членів суспільства. Таким чином, багаті поселенці платили за навчання 20, 50 або 100 учнів (Jones, 1964; Rothstein, 1994).

У 1642 і 1647 рр. пуритани прийняли закони, які гарантували, що всі діти в регіоні отримають освіту (Cremin, 1970; Cubberley, 1934; Fraser, 2001; Gutek, 1997; Spring, 1997). Джордж Мартін (1894) у своїй книзі «Еволюція державної шкільної системи» зазначив, що одним з ключових тверджень цього закону є положення про те, що «загальна освіта» молоді має важливе значення для благополуччя «співдружності» (с. 9). У багатьох містах і муніципалітетах державна підтримка допомогла забезпечити існування такого типу шкіл (Carter, 1824; Cremin, 1976; Gutek, 1997). Однак, незважаючи на різні джерела підтримки освіти, деякі сім'ї не могли дозволити собі відправити дітей до школи, так само вони були неспроможні надавати їм освіту вдома. Відданість перших поселенців, і особливо пуритан, ідеалам освіти вимагала, щоб безкоштовне навчання було доступне для всіх американських дітей, незалежно від їхнього кольору шкіри або фінансового стану їхніх сімей (Carter, 1824; Cremin, 1976).

Пуритани твердо вірили, що для побудови цивілізованого суспільства необхідне створення якісної системи освіти і відповідна підготовка майбутніх керівників (Cremin, 1976). Тому незабаром після свого прибуття на континент в 1630 році пуритани заснували Гарвардський університет. У Гарварді готували священників, а пізніше юристів, державних діячів і лікарів. Пуритани також хотіли, щоб навчання

в Гарварді було ще й формою духовної підготовки для майбутніх лідерів. Саме тому протягом багатьох років за Гарвардом закріпилося прізвисько «школа пророків» (Carter, 1969, с. 6).

Хоча пуритани виступали за розвиток університетської освіти, вони також сприяли розширенню мережі початкових і середніх шкіл (Cremin, 1976). Проблема полягала в тому, що багато людей не могли собі дозволити відправити дітей до школи, адже, як правило, поселенці у США стали набагато біднішими, у порівнянні з часом, коли вони жили в більш економічно благополучній Європі. Існування благодійних шкіл, які пуритани заснували в Європі, стало можливим завдяки церковним благодійникам. Ці люди вважали, що їхнім християнським обов'язком було оплачувати навчання дітей, які інакше б не змогли ходити до школи (Jones, 1964). Але справа в тому, що у Новому Світі щедрі філантропи, зазвичай, були не такими багатими як у Європі. Це робило підтримку бідних школярів складнішим завданням (Cubberley 1920, 1934; Jones, 1964).

Незважаючи на грошові труднощі, багато членів пуританської громади жертвували кошти благодійним школам, щоб забезпечити безкоштовною освітою якомога більше дітей (Cubberley, 1920, 1934, Jones, 1964). Враховуючи, що фінансові можливості багатих людей США були більш скромними у порівнянні з можливостями європейських багатіїв, то було вкрай важливо, щоб представники середнього класу також фінансово допомагали забезпечити навчання дітей з бідних сімей. На щастя, так як більшість пуритан була переконана, що загальна освіта необхідна кожному, то багато людей середнього достатку теж відгукнулося на цей заклик (Jones, 1964). Спільнота Нової Англії була готова підтримати благодійні школи, тому що пуритани були глибоко переконані, що кожен громадянин повинен робити все, що від нього залежить, щоб вирішити соціальні проблеми, викоренити рабство, проповідувати Євангеліє, а також сприяти розповсюдженню трудової етики (Carter, 1824; Jones, 1964; Stewart, 1969).

Благодійні школи спочатку фінансувалися церквою (Carter, 1824; Jones, 1964). Це мало як певні переваги так і недоліки. По-перше, добре, що це привернуло увагу до благодійних шкіл і їх почали підтримувати приватні особи, чого б в іншому випадку, ймовірно, не сталося б (Carter, 1824). По-друге, керівники шкіл приділяли велику увагу як духовному так і інтелектуальному розвитку школярів (Carter, 1824; Hunt & Maxson, 1981; Jones, 1964). Для багатьох дітей з нижчих класів суспільства це було особливо важливим, тому що вони часто жили у нездоровій з моральної точки зору атмосфері, де пияцтво і подружні зради були широко поширені, і батьки менше навчали дітей розрізняти добро і зло, у порівнянні з сім'ями середнього класу (Carter, 1824; Hunt & Maxson, 1981; Jones, 1964). По-третє, пуритани були відомі своєю трудовою етикою, і вони намагалися передати ці моральні цінності своїм дітям (Hunt & Maxson, 1981; Kliebard, 1969; Stewart, 1969).

Але були і недоліки у того, що благодійні школи спонсорувала церква. По-перше, діти, які ходили до церкви, мали більше шансів отримати освіту ніж ті, які її

не відвідували. Хоча керівництво багатьох благодійних шкіл дозволяло навчатися не тільки прихожанами своєї церкви, все ж віряни, які відвідували певну церкву, набагато частіше навчалися у школі, яку фінансувала ця церква. Як наслідок, з часом члени громад при церквах, як правило, стали значно більш освіченими ніж менш релігійні люди (Stewart, 1969). Другим недоліком було те, що оскільки у духовенства в цілому були низькі зарплати, тож якщо громада не була достатньо багатою, то церква рідко коли могла започаткувати благодійну школу (Jones, 1964). Більшість пасторів були занадто бідними, щоб взяти на себе всі необхідні витрати. Хоча багато священиків розуміло, що відкриття благодійних шкіл піде на користь їхнім громадам, але вони просто не мали фінансових можливостей, щоб здійснити свої мрії. Це обмежило число започаткованих благодійних шкіл.

## **Унікальні особливості системи благодійних шкіл**

Багато особливостей функціонування благодійних шкіл були абсолютно унікальними і їх важко зрозуміти більшості сучасних людей. Пізніше створена система державних шкіл та інших освітніх закладів багато в чому спиралася на досвід роботи благодійних шкіл.

Варто зазначити, що кожен учитель «усиновлювався» сім'єю своїх учнів, і навпаки. У сучасному суспільстві більшість сімей не знайомі так близько з учителями. Але в колоніальній Новій Англії вчителі ходили до церкви разом зі своїми учнями, вони часто навіть сиділи пліч-о-пліч. Педагоги вважали таку практику особливо корисною, тому що вчителі могли показувати хороший приклад своїм учням (Hunt & Maxson, 1981; Jones, 1964). А у Новій Англії того часу моральне виховання вважалося для молоді навіть важливішим ніж інтелектуальний розвиток (Hiner, 1988; Hunt & Maxson, 1981; Jeynes, 2003; Kliebard, 1969). У розумінні тогочасних педагогів відвідування церкви було невід'ємною частиною освіти (Jones, 1964).

Другою унікальною особливістю благодійних шкіл було те, що пастори та вчителі, які керували школою, часто знаходили старшим дітям роботу, де вони працювали після закінчення уроків (Hiner, 1988; Jones, 1964). Працюючи неповний робочий день діти старшого шкільного віку ставали більш відповідальними, працьовитими і комунікабельними, що сприяло розвитку їхньої особистості.

По-третє, викладачі часто йшли на великі жертви, на свій страх і ризик створюючи благодійні школи для бідних громад у сільській місцевості (Carter, 1824; Jones, 1964). Відкривати такі благодійні школи було важко, тому що багато містечок були практично ізольованими, з ними було погане дорожнє сполучення, а іноді його не було взагалі. Тим не менш, залишаючись вірними своїм переконанням, що кожен має отримати освіту, пастори та інші педагоги часто їздили з одного містечка в інше протягом тижня, щоб започатковувати та утримувати ці безкоштовні школи (Carter, 1824; Jones, 1964).

Не потрібно думати, що відкриття та підтримка цих шкіл було легким завданням для пасторів та інших педагогів, які цим займалися (Carter, 1824). Крім того, ті, хто все ж були готові витримувати натиск стихій, створюючи ці школи, не завжди були високо-кваліфікованими викладачами (Carter, 1824; Jones, 1964). Тим не менше, більшість батьків, які надсилали своїх дітей до благодійних шкіл, покладали великі надії на вчителів. Як наслідок, навіть прості вчителі сільських шкіл, щоб уникнути провалу, мали в кінцевому рахунку довести, що в їхніх навчальних закладах була висока якість освіти (Jones, 1964). Тоді це було особливо актуально, тому що багато людей вважало, що батьки можуть краще навчати своїх дітей ніж вчителі.

Важко сказати, скільки точно було сільських благодійних шкіл. У порівнянні з більшістю благодійних шкіл у містах, керівництво яких регулярно представляло звіти своїм церквам, сільські благодійні школи були не так добре організовані (Jones, 1964). Тим не менш, ми знаємо, що їх було багато сотень, а можливо, і тисяч (Cubberley, 1920). В результаті, ці школи були широко представлені по всій країні, а їх вклад в освіту населення був значним.

## **Формування засад майбутньої освіти**

Завдяки благодійним школам в освітній сфері був створений хороший прецедент, на основі чого згодом було зроблено багато освітніх досягнень. По-перше, завдяки благодійним школам були введені нові високі стандарти організації навчального процесу та професіоналізму вчителів. Всупереч розповсюдженим стереотипам щодо тогочасної освіти, вчителі благодійних шкіл часто були креативними і впроваджували нові методи навчання. Деякі з цих нововведень включали збільшення ролі помічників учителя для максимізації спілкування вчителя та учня в режимі тет-а-тет, використання на уроках ігор для розвитку пам'яті та введення практики, коли учні допомагали іншим зрозуміти матеріал (Carter, 1824; Jones, 1964).

Високий навчальний та організаційний рівень благодійних шкіл сприяв підвищенню вчительського професіоналізму (Jones, 1964). До впровадження системи благодійних шкіл вчителів, які навчали дітей правлячої еліти, дуже поважали, на відміну від тих педагогів, які надавали освіту людям з низьким соціально-економічним статусом. Тим не менше, з часом все більше людей стало розуміти, що система благодійних шкіл була найбільшим успіхом 18-го століття у сфері навчання бідних верств населення (Jones, 1964). В цілому американці 18-го століття дуже поважали тих, хто займався благодійністю. І коли американці побачили, що система благодійних шкіл ефективна, широко розгалужена і добре організована, то викладачів таких шкіл стали вважати благодійниками та гуманістами (Carter, 1824; Jones, 1964).

По-друге, у державних школах, які відкрилися згодом, навчання відбувалося за зразком благодійних шкіл. Останні, хоча і були приватними установами, стали

попередниками державних шкіл. Обидва типи шкіл були започатковані, щоб освіта стала доступною для кожного. Благодійні школи поступово почали перетворюватися у державні в середині 19-го століття; люди зрозуміли, що через значне збільшення числа бідних іммігрантів необхідно було ввести оподаткування, для того щоб мрія про доступну освіту стала реальністю.

Враховуючи, що державні школи були в масі своїй створені на основі благодійних, то не дивно, що державні навчальні заклади перейняли багато освітніх практик благодійних шкіл, у тому числі там були помічники вчителів, використовувалися ті ж самі підручники, техніки читання та запам'ятовування, а учні там так само допомагали один одному у навчанні. У державних школах була схвалена і програма морального виховання, яка існувала у благодійних навчальних закладах. Це означає, що моральні настанови у державних школах того часу були подібні до настанов у церковно-благодійних школах (Carter, 1824; Jones, 1964; Hunt & Maxson, 1981). Обидва типи шкіл відзначалися глибокою релігійністю. Єдина різниця полягала в тому, що моральне виховання в державних школах мало більш загальнохристиянський характер, на противагу конфесіональному підходу благодійних шкіл при церквах (Carter, 1824; Jones, 1964; Ulich, 1968; Yulish, 1980).

Першочергова роль релігійного виховання в американських благодійних та громадських школах того періоду може здатися незрозумілою для сучасних людей. Однак, для жителів США 18-го і 19-го століть освіта була немислимою без релігії (Jones, 1964). Більше того, більшість педагогів тієї епохи розглядали моральне виховання як найважливіший аспект освіти (Michaelsen, 1970; Yulish, 1980). Релігія була основою моралі, тож релігійне виховання вважалося необхідним у школах.

По-третє, розбудова благодійних шкіл вплинула на суспільну думку, а це в свою чергу знайшло своє відображення у системі державних шкіл, адже все більше людей почало вважати, що децентралізований підхід в освіті – найкращий (Jones, 1964). Лідери благодійних шкіл дотримувалися переконання, що бюрократія негативно позначається на освіті, тож її слід уникати. Керівництво благодійних шкіл вважало, що найкращий спосіб уникнути цих помилок – брати на роботу мудрих учителів (Jones, 1964; Michaelsen, 1970). Іншими словами, шкільні лідери були переконані, що хороші вчителі були найкращим захистом від можливих негативних наслідків бюрократії (Jones, 1964).

## **Поширення масачусетської моделі благодійних шкіл**

Модель безкоштовних шкіл, яку пуритани розробили і втілили у життя в штаті Массачусетс, скоро поширилася на території Нової Англії і всього північного-сходу країни; ця модель стала зразком для Америки в період до Війни за незалежність, але її також наслідували і в післявоєнні роки (Stewart, 1969).

Сприяло широкому поширенню масачусетської моделі безкоштовних шкіл і те, що багато пуритан осіло в штаті Коннектикут, і в меншій мірі в інших областях



Нової Англії (Stewart, 1969). У Массачусетсі було прийнято два закони, спрямовані на підтримку шкіл (Spring, 2001). Жителі Коннектикуту в основному приїхали з Массачусетсу, вони поважали тамтешні закони і, отже, скопіювали модель безкоштовних шкіл вже на початку 1600-х років (Carter, 1824; Stewart, 1969). Була й інша причина чому керівництво штату Коннектикут використало массачусетську модель. Справа в тому, що лідери штату намагалися запровадити таку систему шкільної освіти, яка б підготувала учнів до вступу в Гарвард, адже до 1701 року Коннектикут не міг собі дозволити відкрити власний коледж (Carter, 1824; Stewart, 1969). Тісний зв'язок штату з Массачусетсом задокументований, адже коннектикутські освітні та урядові лідери часто посилялися на массачусетські документи (Carter, 1824; Connecticut Record, 1736; Stewart, 1969).

Як і громадяни Массачусетсу, жителі Коннектикуту приділяли освіті особливу увагу (Stewart, 1969). Отже, з часом вони вирішили, що в Коннектикуті необхідно створити університет та провести модернізацію освітньої системи. Але керівництво штату швидко зрозуміло, що для того щоб реалізувати ці плани, необхідно було провести деякі зміни. Колонії Нью-Гейвен і Коннектикут взяті окремо не мали достатньо ресурсів для створення потужної системи шкіл і коледжів. Частково для того, щоб створити ефективну шкільну систему, колонії Нью-Гейвен і Коннектикут вирішили об'єднатися (Carter, 1824). Крім того, ці об'єднані колонії під спільною назвою «Коннектикут» продали деякі землі в Огайо, щоб зібрати гроші на будівництво шкіл. Коли Коннектикут став більш платоспроможним, духовенство спільними зусиллями започаткувало Єльський коледж (Carter, 1824).

Після того як массачусетська модель поширилася і в інших районах Нової Англії, вона стала популярною і в центрально-атлантичних штатах, у тому числі в Нью-Йорку та Пенсильванії (Curran, 1954), а потім і в інших східних штатах. Незабаром массачусетська модель стала зразком для всіх інших моделей благодійних шкіл країни.

## Недільні школи

---

Безкоштовну освіту можна було отримати не тільки у благодійних школах. В недільних школах також навчалися десятки тисяч дітей, в основному з бідних сімей. Однак, слід зазначити, що благодійні та недільні школи іноді розташовувалися у тому ж самому приміщенні. При тисячах церков існували обидва типи шкіл. Недільні школи часто пропонували освітні курси протягом усього вихідного дня. Так як навчання відбувалося у священний день відпочинку, то природно, що вчителі робили особливий акцент на релігійному та моральному вихованні (Hunt & Maxson, 1981; Kliebard, 1969). Тим не менш, це були не єдині предмети у навчальній програмі. Церковні вчителі прагнули допомогти дітям вирости освіченими американськими громадянами і стати професіоналами своєї справи.

Деякі діти відвідували і благодійні і недільні школи. Втім, кожен з цих двох типів навчальних закладів був розрахований на певне коло учнів. Благодійні школи були створені, щоб навчати дітей, які могли регулярно відвідувати школу, виконуючи відносно небагато роботи по дому або на працюючих заводах неповний робочий день (Eavey, 1964; Jones, 1964). Недільні школи були розраховані на учнів, які працювали на полях і на заводах протягом тижня і не могли ходити до школи кожен день. Обидва види шкіл були потрібні країні, і кожен з них зіграв свою роль у підвищенні грамотності населення.

Недільні школи почали відриватися в Англії під керівництвом Роберта Рейкса (1735-1811), вони вплинули і на навчальні плани, за якими отримувала освіту більшість американських дітей. Рейкс заснував першу недільну школу в Глостері, Англія, в 1780 році (Eavey, 1964). Він щиро хотів допомогти дітям з бідних сімей, які б в іншому випадку не мали б можливості ходити до школи, тож він закликав усіх в околиці відвідувати недільну школу. Діти вчилися у школі з десятої до дванадцятої ранку кожную неділю. Потім вони робили перерву на обід, поверталися до школи о першій і йшли в церкву. Після цього вони засвоювали релігійні настанови і поверталися додому близько п'ятої вечора (Eavey, 1964). Рейкс дружив з багатьма видатними англійськими пасторами того часу і вони підтримували його починання, зокрема ідею недільних шкіл. Такі пастори як Джон і Чарльз Уеслі, Джордж Уайтфілд і Вільям Уїлберфорс повністю схвалювали його педагогічну діяльність. У 1811 році понад 400 000 учнів відвідувало недільні школи в Англії (Eavey, 1964).

Система недільних шкіл швидко прижилася у Сполучених Штатах, де вона також почала процвітати, забезпечуючи освітою тисячі дітей з бідних сімей. Першу недільну школу в Сполучених Штатах започаткував Вільям Еліот у Вірджинії в 1785 році (Eavey, 1964). Еліот приділяв час навчанню своїх дітей, рабів і сусідів. У 1786 році Френсіс Езбері заснував другу недільну школу у Вірджинії, де він хотів навчати своїх рабів (Eavey, 1964). Недільні школи, ймовірно, спочатку виникли саме у Вірджинії, а не в інших штатах, тому що у Вірджинії було менше можливостей для здобуття освіти у порівнянні з іншими штатами, особливо з північними. Протягом наступних п'яти років недільні школи були створені в інших південних містах, а також у більшості великих міст на Півночі (Eavey, 1964). Протягом сорока років система недільних шкіл розвивалася як спосіб надання освіти бідним, знедоленим, рабам та іммігрантам. Багато недільних шкіл стало настільки популярними, що церковних приміщень для них вже було замало і виникла потреба додатково орендувати будівлі. Система недільних шкіл залишалася важливою освітньою силою протягом XIX століття і аж до Першої світової війни (Eavey, 1964). Після Першої світової війни стрімко почала розвиватися державна шкільна система, тож все більше бідних людей змогли отримувати освіту, відвідуючи загальноосвітні школи.

## Безкоштовні школи для афроамериканців

---

Можна з певністю сказати, що афроамериканці Півночі були одними з тих, кому безкоштовні школи принесли найбільше користі (Andrews, 1969; Woodson & Wesley, 1962). Більшість афроамериканців на Півночі були звільненими рабами, і у них не було достатньо грошей, щоб платити за навчання (Klinker & Smith, 1999; Wilson, 1977; Woodson & Wesley, 1962). Тож навчання у безкоштовних школах для багатьох з них стало хорошою можливістю скористатися зі своєї свободи (Wilson, 1977; Woodson & Wesley, 1962).

Іноді викладачі засновували безкоштовні школи спеціально для навчання афроамериканців. В інших випадках афроамериканці навчалися в одній школі з білими (Andrews, 1969; Spring, 1997). Виникає питання: чи не було створення окремих афро-американських шкіл обумовлене, принаймні частково, расизмом? Видатний афро-американський історик Картер Вудсон вважає, що це не так, а педагоги відкривали безкоштовні школи для чорношкірих, враховуючи унікальний досвід звільнених рабів (Woodson & Wesley, 1962). Також існують свідчення того, що самі афроамериканці віддавали перевагу таким школам у порівнянні з навчальними закладами для учнів з різним кольором шкіри (Andrews, 1969; Spring, 1997). Тим не менш, важко уявити собі ситуацію, коли б расизм ніскільки не домішувався до бажання побудувати окремі школи для афроамериканців.

Навчаючи афро-американських дітей у змішаних або в окремих школах, вчителі стикалися з певними проблемами. По-перше, у афроамериканців був різний рівень освіти. Попри поширену думку, рівень знань деяких рабів був досить високим (Woodson & Wesley, 1962). Хоча в цілому рівень грамотності серед афроамериканців був нижчим ніж серед білих, особливо на півдні країни, також треба відмітити, що багато афроамериканців мали хорошу базову підготовку (Ashmore, 1994; Wilson, 1977; Woodson & Wesley, 1962). Наприклад, багато афроамериканців, як вільних так і рабів, володіли іноземною мовою. Вудсон і Веслі (1962) зазначають, що багато рабів багатих громадян жили в хороших умовах і були навіть культурнішими ніж більшість білих жителів. Але хоча деякі звільнені раби були високоосвіченими людьми, переважна їх більшість залишалася неграмотними (Woodson & Wesley, 1962). Таким чином, багато рабів, до того як вони стали вільними, практично не мали можливостей отримати освіту (Hill & Jones, 1993; Klinker & Smith, 1999; Wilson, 1977; Woodson & Wesley, 1962). Вчителі в благодійних школах зіткнулися з проблемою навчання афроамериканців, деякі з яких були добре обізнані з основними дисциплінами, а інші – зовсім неграмотними. Нелегко було одночасно навчати дітей, у яких були такі різні рівні знань.

Другою проблемою, з якою зіткнулися педагоги, було те, що афро-американські діти відвідували школу не постійно і часто пропускали заняття (Andrews, 1969). Це відбувалося з кількох причин. Зокрема, враховуючи, що багато афро-американських учнів були з бідних сімей, вони повинні були частіше

допомагати своїм сім'ям у фінансовому плані ніж білі діти (Ashmore, 1994). Також можливо, що після років страждання в рабстві, афроамериканці були менш схильні вірити, що навчання у школі може дійсно поліпшити їхнє життя (Ashmore, 1994). Також у деяких були проблеми з транспортом.

Незважаючи на певні труднощі в навчанні афроамериканців, багато вчителів отримали цінний досвід, працюючи у благодійних школах, які допомагали змінити на краще життя афро-американських дітей. Найбільш очевидним фактором, який сприяв розвитку освіти для афроамериканців, була політична воля керівництва багатьох північних штатів. На додаток до змішаних благодійних шкіл, куди ходили афроамериканці в середині та в кінці 1700-х років, у більшості штатів і у великих містах відкрилися благодійні школи, розроблені спеціально для звільнених рабів. Деякі релігійні групи, зокрема, квакери, докладали особливо багато зусиль, намагаючись відкривати школи для звільнених рабів. Всього за один рік, у 1797 квакери започаткували сім шкіл для афроамериканців (Woodson & Wesley, 1962). Завдяки їхнім старанням Пенсильванія стала штатом, де було найбільше шкіл для афроамериканців (Curran, 1954; McClellan & Reese, 1988). У Род-Айленді також відкрили школу спеціально для звільнених рабів. Інші школи були започатковані в Балтіморі і на території сучасного Вашингтона, округ Колумбія (Woodson & Wesley, 1962). У 1788 році у Нью-Джерсі був прийнятий закон, згідно з яким надання освіти афроамериканцям стало обов'язковим, а порушникам загрожував істотний штраф (Woodson & Wesley, 1962).

Природно, що готовність створювати школи для афроамериканців була набагато вищою на Півночі, у порівнянні з Півднем (Jeynes, 2003; Spring, 1997). Жителі південних районів країни заснували в себе деяку кількість благодійних шкіл, але мешканці Півночі все ж започаткували набагато більше таких навчальних закладів (Woodson & Wesley, 1962).

Мало того, що педагоги створювали благодійні школи для афроамериканців, але вони також прагнули надати освіту і тим афроамериканцям, навчальними потребами яких можна було легко знехтувати. Наприклад, Ендрюс (1969) зазначає, що педагоги докладали значних зусиль, щоб навчати дітей з неблагополучних родин, а також тих, хто скоїв злочини. Керівництво шкіл слідкувало за тим, щоб і у афроамериканських дівчаток, і хлопчиків була можливість відвідувати благодійні школи.

Друга причиною, завдяки якій розвивалася система благодійних шкіл для афроамериканців, була готовність людей жертвувати кошти на цю справу. Наприклад, дехто з батьків-засновників зробив щедрі пожертви, щоб афроамериканці могли безкоштовно відвідувати благодійні школи. Александр Гамільтон, Джон Джей і Бенджамін Франклін пожертвували особливо великі суми на розвиток цієї справи (Andrews, 1969). Інші відомі благодійники, в тому числі Авіл Сміт і Ентоні Бенезет, заповіли майже всі свої гроші на будівництво шкіл для афроамериканців та інших меншин (Spring, 1997; Woodson, 1968). Хоча набагато більше коштів було витрачено на освіту для білих дітей ніж на навчання

чорношкірих, щедрість багатьох людей, які надавали велике значення освіті для афроамериканців, допомогла значно згладити цю диспропорцію (Woodson, 1968).

### **Які благодійні школи відвідували афроамериканці**

Цікаво досліджувати, які саме благодійні школи обирали афроамериканці. Чисельні церкви і уряди різних штатів заохочували навчатися афро-американських дітей шкільного віку. Тим не менш, у деяких навчальних середовищах афроамериканці явно відчувати себе більш комфортно ніж в інших (Woodson & Wesley, 1962). Два фактори були особливо важливими, коли афроамериканці вирішували в яку школу відправити своїх дітей: по-перше, якою мірою керівництво школи було зацікавлене в тому, щоб афроамериканці досягти високого соціального становища. По-друге, тип богослужіння в церкві, що фінансувала школу (якщо вона спонсорувалася церквою) також відіграв важливу роль при виборі школи.

Що стосується першого фактору, то афроамериканці розуміли, що для того щоб їхні діти досягли в житті успіху, школи повинні були орієнтувати своїх учнів на отримання високооплачуваної роботи. Афроамериканці вважали це особливо важливим, оскільки багато упереджених громадян вважало, що чорношкірі були не в змозі працювати на таких посадах (Hill & Jones, 1993). Афроамериканці відчували, що баптистські та методистські школи особливо привітно приймали чорношкірих і, до деякої міри, поділяли їхнє бажання отримати високий соціальний статус (Woodson & Wesley, 1962). Обидві конфесії навіть приймали до своїх лав афро-американських пасторів, а це була найпрестижніша професія у 18-му і 19-му столітті. Деяких афро-американських пасторів дуже поважали, наприклад Річарда Аллена, і білі священники співпрацювали з ними (Woodson & Wesley, 1962). Деякі церкви інших конфесій, наприклад, єпископальної, також намагалися допомогти афроамериканцям досягти успіху в житті. Тим не менше, другий фактор сприяв тому, що афроамериканці вибирали школи інших релігійних груп.

Тип богослужіння в церкві певної конфесії, яка фінансувала школи, був другим фактором при визначенні, в яку благодійну школу афроамериканці віддавали своїх дітей. Щоб осягнути, чому спосіб проведення богослужіння був важливим, треба розуміти, що більшість благодійних шкіл була тісно пов'язана з церквою. Отже, школи, куди люди відправляли своїх дітей навчатися були розташовані, як правило, при тих церквах, де молилися їхні сім'ї. Таким чином, ці дві установи були, зазвичай, нерозривно пов'язані між собою. За іронією долі, в кінцевому рахунку найбільше афро-американських учнів навчалася в школах зовсім не тих релігійних конфесій, які першими відкрили благодійні школи для афроамериканців на Півночі. Пуритани були першими поселенцями, які почали надавати освіту афроамериканцям (Urban & Wagoner, 2000). Квакери, представники єпископальної церкви і пресвітеріани також заохочували цю групу населення навчатися у своїх школах і були одними з перших

релігійних груп, які почали відкривати благодійні школи. Тим не менш, афроамериканці віддавали перевагу більш експресивному стилю богослужінь у баптистських і методистських церквах (Woodson & Wesley, 1962). Тож вони, як правило, віддавали своїх дітей до благодійних шкіл, заснованих саме цими конфесіями.

Очевидно, що на Півночі можливості отримати освіту для афроамериканців були набагато більшими у порівнянні з Півднем. У четвертому розділі ми розглянемо це питання більш детально. Штати на глибокому Півдні країни вводили досить суворі обмеження, в той час як інші штати, наприклад, Північна Кароліна, були терпимішими (Woodson, 1968). Групи з Півночі створили школи для афроамериканців на півдні країни наприкінці 1700-х і на початку 1800-х років, які в тому числі пропагували свободу рабів. Як тільки власники плантацій дізнавалися про це, вони починали активно виступати за закриття цих шкіл (Wilson, 1977). В результаті, у 1830-х роках афроамериканцям на Півдні було важко отримати хоч яку-небудь освіту (Wilson, 1977; Woodson, 1968). Ця ситуація на Півдні збереглася до кінця Громадянської війни.

## **Система благодійних шкіл у загальнонаціональному масштабі**

---

Массачусетська модель благодійних шкіл була високо оцінена і її наслідували у багатьох регіонах по всій країні. Тим не менше, благодійні школи, розроблені пуританами, були невеликі за розмірами і не орієнтувалися на великі громади і райони, де було непропорційно багато бідних людей. Пуританська модель добре підходила для освіти дітей у малих та середнього розміру громадах, але вона не була економічно ефективною. Ця модель не могла забезпечити відкриття навчальних закладів у громадах, де було багато бідних іммігрантів і відносно мало заможних людей. В той час окремі поселення перетворилися на нову країну – Сполучені Штати Америки. І була необхідна нова, економічно ефективна система благодійних шкіл.

### **Джозеф Ланкастер і нова модель благодійних шкіл**

У зв'язку з цим англієць Джозеф Ланкастер запропонував свою інноваційну систему, яка значною мірою вплинула на американські школи. Ланкастер народився в Англії в 1778 році. Він був не винахідником, а освітнім систематизатором. Ланкастер з великою повагою ставився до англійських благодійних шкіл пуритан. Як квакер, він високо цінував, що пуритани надавали велике значення не тільки розвитку інтелектуальних навиків учнів, але і моральному вихованню. Тим не менше, він вважав, що благодійні школи мають бути великими за розмірами і ефективними, щоб

справлятися із задачею надання освіти бідному населенню (Kaestle, 1973). Згідно з ланкастерською моделлю один викладач мав навчати приблизно 100 дітей шкільного віку (Spring, 1997). Старости як правило вибиралися з числа старших учнів, вони були помічниками вчителя і допомагали школярам засвоювати матеріал (Spring, 1997). У стандартному класі на сто учнів було, в середньому, шість старост (Kaestle, 1973; Spring, 1997). Ланкастерська модель була економічно ефективною, тому що один учитель навчав багато школярів. І все ж Ланкастер стверджував, що завдяки наявності старост, учні будуть як і раніше отримувати необхідну їм індивідуальну увагу (Kaestle, 1973; Spring, 1997).

Система Ланкастера запрацювала не в останню чергу завдяки фінансовій підтримці квакерів-філантропів. Вони дуже добре сприйняли ідею нових шкіл, тому що Ланкастер вважав надання дітям «біблійної освіти» пріоритетним завданням (Kaestle, 1973, с. 36). Завдяки цій підтримці квакери стали одними з перших, хто застосував ланкастерську модель у благодійних школах (Kaestle, 1973). Керівництво міських церков також погодилося, що система Ланкастера дуже практична. Лідери інших нерелігійних організацій також вважали, що ланкастерська система – це практичний спосіб навчати дітей, які не відвідували релігійні благодійні школи. Метод Ланкастера став особливо популярним, коли Ньюйоркське товариство безкоштовних шкіл під керівництвом ДеВітта Клінтона запровадило ланкастерську систему (Cornog, 1998; Spring, 1997).

Джозеф Ланкастер був найбільш відомим педагогом свого часу. Багато американців поважали його, тому що він зумів поєднати освітню ефективність з економічною. Ланкастера шанували за його благодійні зусилля, увагу до морального виховання, ефективне використання помічників учителя і дієвий спосіб навчання в класах. Багато педагогів вважало, що помічники учителя сприяли поліпшенню якості освіти дітей (Bourne, 1870). Деякі педагоги стверджували, що старости будуть ставитися до учнів краще ніж дорослі вчителі, а допомога, яку вони пропонували, особливо стане у пригоді відмінникам та дітям, які намагаються вчитися краще. Самі старости завдяки такій роботі могли отримати цінний вчительський досвід і відшліфувати свої знання.

Учням було цікаво відвідувати ланкастерські школи, але в той же час там панувала дисципліна. Частково це пояснюється тим, що у ланкастерських школах вчителі давали учням спеціальні заохочувальні талони за хорошу поведінку (Kaestle, 1973).

Хоча більшість людей в цілому схвалювала систему Ланкастера, але в неї були і свої критики (Cubberley, 1920). Основним недоліком ланкастерських шкіл називали їхню рису, яка була побічним продуктом економічної ефективності. Тобто, люди іноді думали, що такі школи були надто «механістичними» (Cubberley, 1920; Kaestle, 1973). Ймовірно, це твердження частково відповідало дійсності. Тим не менше, кожен раз коли педагоги намагаються впровадити ефективну освітню систему, їхні методи часто називають механістичними. Незважаючи на слабкі сторони ланкастерської

моделі, вона мала незаперечний вплив на американську систему освіти і створила передумови для розвитку державної шкільної системи.

## Роль ДеВітта Клінтона

Джозеф Ланкастер не мав би такого значного впливу на американську систему освіти, якщо б ДеВітт Клінтон не почав використовувати його методи (Cubberley, 1920). ДеВітт Клінтон був одночасно мером Нью-Йорка і президентом Ньюйоркського товариства безкоштовних шкіл (Bobbe, 1933; Cornog, 1998; Cubberley, 1920). Те, що він був головою приватного Ньюйоркського товариства безкоштовних шкіл і мером допомогло цьому товариству в кінцевому рахунку стати предтечею державних шкіл (Cubberley, 1920).

Клінтон був одним з найвидатніших політичних та освітніх лідерів свого часу. Він народився в сім'ї, близькій до політичних кіл, і був племінником Джорджа Клінтона, тогочасного губернатора Нью-Йорку. Клінтон був яскравою особистістю і високо цінував освіту. Він закінчив школу в Колумбії з найкращими в класі оцінками. У 1803 році Клінтон став мером Нью-Йорка (Bobbe, 1933; Cornog, 1998; Cubberley, 1920; Stephens, 1872). У той час Нью-Йорк був другим по величині містом у Сполучених Штатах. Беручи до уваги загальний вклад Клінтона у розвиток як міста так і штату Нью-Йорк, символічно, що коли він покинув свій пост мера в 1815 році, Нью-Йорк за чисельністю населення випередив Філадельфію і став найбільшим містом у США (Cornog, 1998).

Не буде перебільшенням сказати, що саме Клінтон зробив більше ніж будь-хто інший, щоб закласти основу для майбутнього лідерства Нью-Йорка як на національному, так і на міжнародному рівнях. Він був глибоко переконаний, що Нью-Йорк повинен приділяти велику увагу розвитку освітньої, військової і транспортної сфер. В Олбані Клінтон палко виступав за побудову ефективної системи благодійних шкіл та висловився за будівництво каналу на озері Ері (Bobbe, 1933; Cornog, 1998; Cubberley, 1920). Історики зазвичай вважають будівництво каналу на цьому озері найважливішим суспільним проектом 19-го століття.

Клінтон бачив, що населення Нью-Йорка швидко зростало, а тому з'явився великий прошарок бідних громадян, яким необхідно було надати освіту. Клінтон високо цінував активну викладацьку діяльність багатьох церков. Він схвалював заснування церковних благодійних шкіл та їхні моральні пріоритети, зокрема те, що вони навчали школярів любові та співчуттю (Cubberley, 1920; Fitzpatrick, 1969; McMillan, 1984). Однак, він вважав, що через великий потік іммігрантів, які прибували в Нью-Йорк, церковні благодійні школи не в змозі були навчати всіх бідних людей, які хотіли отримати освіту. Тож він стверджував, що місто має впровадити систему шкіл для надання освіти бідним людям, які не відвідували церковні благодійні школи (Bobbe, 1933; Cubberley, 1920; Pulliam & Van Patten, 1991; Spring, 1997).



Після Війни за незалежність багато американців переконалися, що країні необхідно брати активну участь у навчанні якомога більшої кількості людей. Люди почали розуміти, що для досягнення цієї мети містам потрібно було створювати нові навчальні заклади на додаток до вже функціонуючих церковних шкіл (Cremin, 1980; Pulliam & Van Patten, 1991; Spring, 1997; Ulich, 1968; Urban & Wagoner, 2000). У 1790-і роки, ще до того як система Ланкастера стала популярною в Нью-Йорку, приватні школи робили все можливе, щоб допомогти тим сім'ям, які не могли собі дозволити відправити дітей до школи. Карл Кесл [Kaestle] (1983) у своїй книзі «Стовпи республіки: загальноосвітні школи і американське суспільство у 1780-1860 роках» зазначає, що приватні школи часто практикували «коригування цін на навчання відповідно до доходу батьків» (с. 15). Але ентузіазм вчителів благодійних шкіл був більшим ніж їхня платоспроможність. На початку 1800-х років кількість учнів-іммігрантів значно зросла, тож приватні благодійні школи вже не могли вмістити всіх бажаючих.

Ньюйоркське товариство безкоштовних шкіл було засноване в 1805 році. Клінтон був одним з головних його прибічників. Майже все фінансування надходило з приватних джерел, так що тоді ці школи були приватними установами. Тим не менше, Клінтон намагався переконати урядових лідерів Нью-Йорка, що в інтересах міста і штату забезпечити процвітання цих шкіл. І він домогся свого, тож місто та урядові збори штату почали підтримувати ці навчальні заклади (Bobbe, 1933; Fitzpatrick, 1969; Urban & Wagoner, 2000). Сучасному американцю може бути важко зрозуміти такий тісний зв'язок між приватним і державним секторами. Але справа в тому, що на початку 1800-х років між цими секторами не було чіткої межі (McMillan, 1984; Ulich, 1968; Urban & Wagoner, 2000). Скоріше, люди думали про загальну користь для країни. Наприклад, церква в скрутних ситуаціях надавала підтримку державним університетам, а державні кошти часто використовувалися, щоб допомогти приватним школам. Американці вважали освіту дуже важливою і були переконані, що приватний і державний сектори повинні працювати разом заради добробуту всієї країни (Blanshard, 1963; Cremin, 1980; Cubberley, 1920; Michaelsen, 1970; Pulliam & Van Patten, 1991; Ulich, 1968).

Клінтон вважав, що Ньюйоркське товариство безкоштовних шкіл мало переймати успішні навчальні практики у церковних благодійних шкіл. Особливо його цікав досвід церков у навчанні афроамериканців (Fitzpatrick, 1969). Клінтон стверджував, що міські благодійні школи, так само як і церковні, повинні навчати дітей усіх рас і обох статей. Фітцпатрік відзначає, що «Клінтон при наданні освіти не звертав уваги ні на стать, ні на колір шкіри» (с. 49).

Ньюйоркське товариство безкоштовних шкіл було не єдиним об'єднанням благодійних шкіл у Нью-Йорку, але незабаром воно стало найбільш авторитетним (Spring, 1997). Ті, хто керував товариством, вважали, що злочинний світ становив одну з найбільших загроз для батьків, які виховували своїх дітей у Нью-Йорку. Тому

головною метою цих шкіл було прищепити дітям любов, ввічливість і чуйність (Spring, 1997).



В цілому, Клінтон виступав за таку систему освіти, яка б забезпечувала учням широкий кругозір. Він вважав, що вчителі мають викладати у школі багато дисциплін, і що освіта повинна включати в себе моральне виховання, дуже схоже на аналогічний предмет у церковних школах (Fitzpatrick, 1969). Клінтон (1829) закликав до вивчення різних дисциплін, одного разу він заявив, що «повинні викладатися основи географії, алгебри, мінералогії, сільського господарства, хімії, механіцизму (напряму філософії), геодезії, геометрії, астрономії, політекономії та етики» (с.116). Клінтон також висунув пропозицію відкрити державні школи для глухонімих, перша з яких була створена в 1817 році (Fitzpatrick, 1969).

Враховуючи, що церкви надавали освіту більшості жителів країни, Ньюйоркське товариство безкоштовних шкіл наслідувало церковні школи в багатьох відношеннях (Ulich, 1968; Yulish, 1980). На думку суспільства моральне виховання було неможливим без релігії (Fitzpatrick, 1969; Ulich, 1968). І Клінтон, і Ланкастер виступали за вивчення Біблії в школі, але так, щоб це було прийнятно для представників усіх конфесій (Fitzpatrick, 1969; Kaestle, 1973; Yulish, 1980).

Вони стверджували, що таке навчання повинно служити основою для морального виховання в школі. Згодом Клінтон високо оцінив ефективність морального виховання. Він заявив: «Багато тисяч людей отримали освіту в наших безкоштовних школах у Нью-Йорку, і немає жодного відомого випадку, коли б хтось з наших учнів був засуджений за вчинення злочину» (Fitzpatrick, 1969, с. 54).

Сьогодні важко уявити собі, що мер великого американського міста може зробити таку заяву. Отже, промова Клінтона показує наскільки ефективним було моральне виховання, яке як і навчання грамотності вважалося важливим аспектом тогочасної освіти (Fitzpatrick, 1969; Ulich, 1968; Yulish, 1980).

#### **Погляд зблизка: ДеВітт Клінтон закладає основу сильної держави**

ДеВітт Клінтон (1769-1828) був не тільки впливовим педагогом, але і одним із найбільш визначних американських політиків на початку 1800-х років. Він був племінником Джорджа Клінтона, який був губернатором Нью-Йорку (Bobbe, 1933; Cornog, 1998).

Починаючи ще з часів своєї молодості, Клінтон хотів змінити ситуацію в суспільстві на краще. Він був не тільки політичним лідером, але і дуже впливовою людиною в різних сферах суспільного життя. Перш ніж стати головою Нью-Йоркського товариства безкоштовних шкіл, Клінтон одночасно займав посади мера Нью-Йорка і віце-губернатора того ж штату (Bobbe, 1933). Тоді ще не вважалося, що служба на двох політичних посадах одночасно призводить до конфлікту інтересів (Bobbe, 1933). Той факт, що Клінтон займав дві посади відразу, свідчить про його прагнення бути каталізатором змін в ряді різних дисциплін.

Саме в освіті найбільше проявилось прагнення Клінтона до заохочення добрих починань у різних дисциплінах. Незважаючи на свій потяг до політичної діяльності, який проявився у нього ще в молодості, йому подобалося отримувати похвали від представників наукової спільноти (Cornog, 1998). Корног зауважує: «Він жадав дістати схвалення учених за свої інтелектуальні зусилля так само сильно, або навіть сильніше ніж він бажав заслужити схвалення своїх виборців. Але він також щиро бажав, щоб Нью-Йорк і весь народ став краще» (с. 35-36). У 1805 році Джон Мюррей і Томас Едді запропонували Клінтону започаткувати товариство безкоштовних шкіл у Нью-Йорку, яке б використовувало систему Ланкастера. Перша школа товариства була відкрита в 1806 році, і через кілька років Нью-Йоркське товариство безкоштовних шкіл стало повною мірою використовувати ланкастерську систему (Bobbe, 1833).

Як і більшість починань Клінтона, Нью-Йоркське товариство безкоштовних шкіл стало тріумфом ефективності, воно також розкрило потенціал ланкастерського підходу. Клінтон охоче брався і за інші справи. Як зазначає Корног (1998): «Майор був не тільки номінальним, але і реальним головою міської поліції. В деяких випадках Клінтон повинен був виводити поліцейські сили на вулиці, щоб придушити те чи інше заворушення» (с. 57). Якими б значними не були ці досягнення, головним здобутком у кар'єрі Клінтона стало те, що він розпочав розробку плану будівництва каналу на озері Ері (Bobbe, 1933), що допомогло США стати світовим лідером. Гострий розум Клінтона, безсумнівно, також допоміг Сполученим Штатам швидко розвинути якісну систему освіти.

Люди у штаті Нью-Йорк усвідомили суспільну користь благодійних шкіл ще задовго до заснування Нью-йоркського товариства безкоштовних шкіл. Наприклад, вже в 1795 році держава допомагала фінансувати церковні благодійні школи (Fitzpatrick, 1969). Це стало передвісником утворення Нью-йоркського товариства безкоштовних шкіл, яке було започатковане через 10 років (Fitzpatrick, 1969; Pulliam & Van Patten, 1991). Заснування цієї системи державних благодійних шкіл сприяло відкриттю таких шкіл і в інших містах та штатах. Втім Нью-Йорк швидко став лідером за розвитком благодійних шкіл завдяки своїм розмірам та рішучості Клінтона.

У 1809 році Клінтон із великим завзяттям взявся за запровадження ланкастерської системи в благодійних школах Нью-Йорка. Він казав: «Вона охоплює читання, письмо, арифметику і знання Святого Письма. Вона досягає своєї мети з найменшими можливими витратами» (Fitzpatrick, 1969, с. 150). У 1810 році Нью-Йорк вирішив використовувати ланкастерську модель у своїй шкільній системі. Ця система була розроблена як ефективний і недорогий спосіб навчання дітей бідних громадян і виховання в них високих моральних якостей (Hunt & Maxson, 1981). Хороша організація ланкастерських шкіл сприяла подальшому розвитку державних шкіл. У 1818 році Нью-йоркське товариство безкоштовних шкіл запросило Ланкастера до Нью-Йорка, щоб він перевірів чи школи працювали у відповідності з його стандартами (Fitzpatrick, 1969). Чим більше використовувався метод Ланкастера, тим більше Клінтону та іншим жителям Нью-Йорка подобалася ця система. Коли Клінтон був президентом Нью-йоркського товариства безкоштовних шкіл, він буквально обожнював систему Ланкастера: «Я вважаю, що його система відкриває нову еру в сфері освіти, вона як благословення, послане з небес, щоб наставити на шлях істинний бідних» (як читаємо у: Bourne, 1870, с. 128).

Це був не перший приклад використання системи Ланкастера. Більшість основних церковних конфесій вже послуговувалися цією моделлю (Fitzpatrick, 1969). Тим не менше, той факт, що друге за величиною місто країни вирішило впровадити цю систему, вивело цей підхід на новий рівень популярності та визнання. Нью-йоркське товариство безкоштовних шкіл стало найвідомішою системою державних благодійних шкіл у країні. Це стало серйозним аргументом на користь ширшого використання ланкастерської системи в Америці. На початку 1800-х Нью-Йорк вже славився найкращими в державі середніми школами. Запровадження системи Ланкастера тільки зміцнило таку репутацію (Fitzpatrick, 1969).

Нью-йоркське товариство безкоштовних шкіл розвивалося. У 1830 році понад 7000 учнів навчалося у цих школах, а 1838 р. це число збільшилося до 20 000 (Fitzpatrick, 1969). Афроамериканці складали 7-8% школярів (Fitzpatrick, 1969). Хоча набагато більше учнів, у тому числі і афроамериканців, отримували освіту в церковних благодійних школах, у порівнянні з міськими школами, за Клінтона Нью-йоркське товариство безкоштовних шкіл зробило великий вклад в освіту жителів Нью-Йорка.

Клінтон запропонував багато освітніх ідей, які сприяли подальшому розвитку освіти. Він зміг забезпечити державну підтримку міських благодійних шкіл, так у 1822 році на одного учня виділялося 150 доларів (Fitzpatrick, 1969). Враховуючи, що Нью-Йоркське товариство безкоштовних шкіл було приватною організацією, природно, що навіть після того як вдалося отримати державне фінансування, більша частина підтримки все одно надходила з приватних джерел. Після того як Клінтон був обраний губернатором Нью-Йорку в 1825 році, він продовжував бути відданим ідеям доступної освіти, які він втілював у життя і на посту мера. Він виступав за створення технікумів та педагогічних інститутів (Carter, 1826; Fitzpatrick, 1969). Клінтон з величезним ентузіазмом підписав закон про створення технікумів у 1831 році. Тим не менше, перший педагогічний інститут був створений тільки в 1844 році. Клінтон навіть створив Товариство дитячих садків для навчання дітей віком від двох до п'яти років (Fitzpatrick, 1969). Він зіграв важливу роль у поширенні системи благодійних шкіл, а також заклав основи сучасної системи освіти.

### Сучасний погляд

#### Коливання маятника в освітній політиці

ДеВітт Клінтон був одним із багатьох політиків, які займалися освітніми питаннями. З початку 1980-х років освіта стала важливою темою в політичних колах. Президенти Рейган, Джордж Буш-старший, Білл Клінтон і Джордж Буш-молодший робили серйозні спроби вплинути на освітню політику. А політичні лідери штатів часто беруть навіть більш активну участь у цьому процесі, особливо на шкільному рівні. Дехто вважає, що уряд має брати на себе активнішу роль у формуванні освітньої політики, так як наукові досягнення мають стати національною метою. Тим не менш, інші переконані, що участь уряду в освіті тільки політизує цей процес. Наприклад, вони стверджують, що політика нагадує коливання маятника, тому що вона теж змінюється в залежності від того хто знаходиться при владі. Одні вважають, що такі маятникові коливання ідуть на користь справі, тому що в довгостроковій перспективі вони сприяють підтриманню балансу. Інші ж стверджують, що такі коливання шкідливі, тому що вони ведуть до суперечностей. Найчастіше маятник гойдається у таких питаннях як методика навчання читання. То використовується підхід «цілісної мови», а то віддається перевага методу фонетичного навчання. В залежності від адміністрації, яка перебуває при владі, уряд буде підтримувати той чи інший підхід. В цьому сенсі дехто стверджує, що такі маятникові коливання є наслідком особливостей демократії. Маятниковий ефект може сприяти підтримці балансу в довгостроковій перспективі. Втім, інші педагоги вважають, що поміркований підхід, який би включав у себе обидві методики може бути більш ефективним і, що демократія не повинна виявлятися у таких крайніх формах. Тим не менше, вони стверджують, що до тих пір, поки освіта політизована, цей поміркований підхід навряд чи вдасться втілити в життя.

- Як ви думаєте, наскільки політики мають мати можливість впливати на освіту?
- Як ви оцінюєте маятниковий ефект в освіті? Як на вашу думку, він створює більше балансу чи суперечностей?

## Занепад системи благодійних шкіл

---

Йшов час, потік іммігрантів збільшувався, тож не можна було більше покладатися виключно на приватні джерела фінансування при підтримці благодійних шкіл. Бідних громадян у суспільстві ставало все більше. Хоча система Ланкастера була лише одним з багатьох методів викладання у благодійних школах, вона використовувалася найбільш широко з поміж інших. В 1838 році Ланкастер загинув у наслідок нещасного випадку, коли його кінь поніс. Смерть цього видатного педагога символізувала кінець цілої епохи в шкільній освіті.

У Нью-Йорку продовжували використовувати систему Ланкастера до 1840 року. Деяким педагогам особливо подобалася ця модель викладання, тож вони намагалися користуватися і надалі, і часто в середині 1800-х років навчали учнів за «змішаними планами» (Kaestle, 1973; Monroe, 1940). Однак, у 1840-х на освітній сцені з'явився новий видатний діяч на ім'я Горацій Манн (Mann, 1938; Monroe, 1940; Rippe, 1997; Troen, 1988; Ulich, 1968; Yulish, 1980). Хоча потрібен був деякий час, щоб американці повністю сприйняли ідеї Манна про загальноосвітні школи, зміни розпочалися вже тоді (Mann, 1938; Monroe, 1940; Troen, 1988). Приватні благодійні школи почали витіснятися державними загальноосвітніми навчальними закладами (Brandt & Shafter, 1960; Monroe, 1940). Однак слід відзначити, що загальноосвітні або державні школи широко використовували досвід, напрацьований благодійними освітніми закладами.

### Освітні дебати: система Ланкастера

Мабуть, сьогодні більшість вчителів висловиться проти навчання 100 учнів в одному класі. Однак, у більшості великих американських міст у благодійних школах застосовувалася модель Джозефа Ланкастера, яка пропагувала навчання 100 учнів у класі. Ланкастер аргументував це тим, що така структура була необхідною, щоб усі діти могли ходити до школи, у тому числі й ті, хто не міг собі дозволити платити за навчання. Хоча в кожного вчителя було по шість помічників, безсумнівно, викладати за такою системою для педагогів було важким завданням.

- Як ви ставитеся до такої організації навчального процесу?
- До якої думки ви більше схильєтеся: а) неможливо навчати дітей, коли в класі 100 учнів або б) люди робили все можливе, щоб забезпечити дітей освітою в країні, яка на той час була бідною?

## Рівень коледжу

---

Війна за незалежність сильно вплинула на американську систему вищої освіти. Американці зрозуміли, що абсолютно необхідно було створити систему висококласних коледжів для того, щоб готувати майбутніх лідерів нової держави. Важливо було, щоб ця підготовка була самобутньою, а не сліпо копіювала європейську модель. До Війни за незалежність коледжі Ліги плюща, такі як Гарвард, Єль і Принстон не були такими престижними як зараз. Багато провідних американських лідерів і вчених відправляли своїх дітей навчатися до європейських коледжів (Spring 1997 року; Tewksbury, 1932). Після Війни за незалежність більшість американців зрозуміла, що Сполучені Штати мають прищеплювати своїм майбутнім лідерам американський погляд на життя, тож на додаток до незалежного від Англії уряду, потрібно було створювати і незалежну систему освіти.

Перші навчальні заклади продовжували засновувати релігійні групи. Як стверджують Чарльз і Мері Бієрд (1944): «Коледжі та початкові школи, в основному, були засновані через релігійні мотиви» (с. 65). Члени цих релігійних груп вважали, що спасіння душі та моральна стійкість мають важливе значення для збереження єдності нації (Hunt & Maxson, 1981; Kliebard, 1969). Свобода релігії була одним з наріжних каменів Конституції, тож різні релігійні групи могли вільно започатковувати коледжі на всьому узбережжі, як на півночі, так і на півдні, чим вони і скористалися, заснувавши багато коледжів, включаючи Вашингтонський коледж в Меріленді (1782), коледж Вашингтона та Лі в штаті Вірджинія (1783), Хемпден-Сіднейський коледж у штаті Вірджинія (1783), Трансильванську семінарію в Кентуккі (1783), Дікінсонський коледж у Пенсильванії (1783), коледж Сент-Джонс у Меріленді (1784), коледж Франкліна і Маршалла в штаті Пенсильванія (1787) і Вільямський коледж у штаті Массачусетс (1793) (Tewksbury, 1932). В той час представники єпископальної церкви, пресвітеріани і конгрегаціоналісти найактивніше серед інших конфесій засновували коледжі. Пізніше методисти і баптисти також почали брати активну участь у відкритті таких навчальних закладів (Tewksbury, 1932).

На додаток до розквіту релігійних коледжів, в багатьох місцях на схід від Міссісіпі з 1776 до 1800 року відкрилися державні навчальні заклади. Втім, вони почали користуватися популярністю лише у 1820-х роках (Tewksbury, 1932), хоча університет Джорджії був заснований ще в 1785 році, а університет Північної Кароліни – в 1789 (Tewksbury, 1932). На перший погляд, може здатися дивним, що перші державні університети з'явилися на Півдні. Але якщо замислитися, то стає зрозуміло, що в цьому немає нічого дивного. В період після Війни за незалежність у Новій Англії і в більшості центрально-атлантичних штатів уже були престижні коледжі. Нова Англія могла похвалитися двома найкращими коледжами в країні: Гарвардом і Єлем. У центрально-атлантичних штатах був розташований Принстон, Колумбія і університет Пенсильванії. Навіть у Вірджинії був коледж Вільяма та Мері.

Але у штатах на південь від Вірджинії не було коледжів з аналогічною якістю навчання. Крім того, жителі Півдня справедливо стверджували, що майбутні лідери їхніх штатів потребували дещо інших знань і навичок ніж їхні колеги в Новій Англії або в центрально-атлантичних штатах. Таким чином, Півдню були необхідні нові учбові заклади (Tewksbury, 1932).

У перехідний післявоєнний період не проводили чітку межу між релігійними і державними установами. Деякі державні вузи відкривалися як релігійні навчальні заклади. Наприклад, університет Теннессі, відкритий у 1794 році, був заснований пресвітеріанами і називався тоді Блаунтським коледжем (Tewksbury, 1932). Так само було і з Раттерським університетом. Він був восьмим за рахунком американським коледжем. Заснований у 1766 році Голландською реформатською церквою, цей вуз став державним коледжем лише у 1917 (Tewksbury, 1932). Нью-Йоркський університет був заснований у 1831 році пресвітеріанами, а конгрегаціоналісти і пресвітеріани заснували університет Каліфорнії (Берклі) в 1855 році (Tewksbury, 1932).

Однак, була ще одна причина, чому американські лідери серйозно замислилися над створенням нової системи вищої освіти. Війна за незалежність підняла обізнаність світських керівників до рівня, який раніше був доступний тільки для релігійних лідерів: тож освіта всього американського населення стала необхідністю. До такого висновку дійшло більшість світських лідерів, втім, дещо запізно, адже серед коледжів вже домінували релігійні учбові заклади. Якість викладання у таких вузах як Дартмут, Гарвард і Принстон була настільки високою, що відкриття державних навчальних закладів, які б конкурували з цими коледжами, на тому етапі здавалося марним. Тим не менше, було очевидно, що кожен штат повинен надавати освіту своїм майбутнім лідерам.

Завдяки потребі в державних вищих учбових закладах такі вузи продовжували відкриватися у певних районах країни. Університет штату Вермонт був заснований у 1791 році (Tewksbury, 1932). На відміну від своїх сусідів у Новій Англії – Нью-Гемпширу, Массачусетсу, Род-Айленду і Коннектикуту – у Вермонті не було знаменитого приватного університету. Таким чином, Вермонт став єдиним штатом у Новій Англії, де варто було відкрити державний вищий навчальний заклад (Tewksbury, 1932).

Огайо також був чудовим місцем для відкриття державного університету, адже тут не було видатних приватних установ такого типу. Реально, найближчий навчальний заклад з Ліги плюща – університет Пенсильванії, був розташований за сотні миль. Штат Огайо був ідеальним місцем для заснування державного вузу. Отже, університети штату Огайо (1802) і Майамі (1809) були започатковані ще до заснування приватних вищих навчальних закладів. Цікаво, що Огайо став єдиним штатом у США, де було засновано відразу два державних університети до того як відкрився перший приватний вуз (Tewksbury, 1932).

У період після Війни за незалежність було також засновано два інших державних коледжі: університет Південної Кароліни та університет Меріленду. Знову



ж таки, ці два вузи знаходилися в тих районах країни, де не було престижних приватних установ, з яким треба було б конкурувати. У той же час у керівництва цих штатів було велике бажання надавати освіту населенню.

Війна за незалежність дала поштовх для стрімкого розвитку в Америці системи вищої освіти, яка згодом стала взірцем для всього світу. Зокрема, Війна за незалежність справила величезний вплив на систему вищої освіти в Америці тому що, по-перше, незалежність від Англії переконала практично всіх американців у необхідності створення центрів вищої освіти з високою якістю навчання в самій Америці. Ці вищі навчальні заклади вже не створювалися тільки для обмеженого числа релігійних людей. По-друге, нова хвиля зацікавленості в освіті дозволила розвиватися як релігійним, так і державним установам. Це підготувало ґрунт для унікального співіснування приватних і державних навчальних установ з високою якістю навчання, яке спостерігається сьогодні.

Тим не менше, тільки Війни за незалежність було б недостатньо для створення ефективної системи державних університетів. Державні ВНЗ почали процвітати завдяки ще двом іншим подіям. Першою подією стало рішення Верховного суду у справі Дартмутського коледжу проти Вудворда в 1819 році. На основі цього рішення державі заборонялося втручатися у справи приватних вищих навчальних закладів без суттєвих на те причин (Bailyn, 1960). Ми повернемося до цього випадку пізніше. Зараз досить зазначити, що хоча це рішення було винесене на підтримку прав приватних установ, в кінцевому випадку, як не парадоксально це звучить, воно пішло на користь державним університетам. По-друге, Громадянська війна також сприяла відкриттю державних університетів. Внаслідок цієї війни американці усвідомили необхідність існування спільних цінностей, які б допомогли об'єднати націю. Багато хто вважав, що держава може справитися з цим завданням краще ніж релігійні університети.

В цілому, Війна за незалежність наклала свій відбиток на вищу освіту. Педагоги відкривали релігійні коледжі частіше ніж будь-коли раніше, і почала розвиватися система державних університетів.

---

## Висновок

---

Період після Війни за незалежність значно вплинув на освіту, що назавжди змінило спосіб викладання у школах Сполучених Штатів. Це дозволило об'єднати країну завдяки впровадженню єдиної навчальної програми. Навчання велось за спеціальними підручниками, багато з яких написав Ной Вебстер. Війна і подальша незалежність призвели до того, що педагоги почали засновувати багато нових вузів, які значно зміцнили американську систему освіти. Нарешті, у період після Війни за незалежність була впроваджена система благодійних шкіл, яка стала найбільш розповсюдженим типом початкових і середніх шкіл в Америці. Благодійні школи заклали основу для створення громадських шкіл, які почали відкриватися згодом.

Незалежно від того подобається це нам чи ні, війни та їх наслідки часто міняють суспільство, в тому числі і систему освіти. Війна за незалежність стала першою війною в історії нашої нації і зрозуміло, що вона мала основоположний вплив на американську освіту. Інтенсивність політичного життя в кінцевому рахунку вплинула і на інтенсивність освітніх процесів. Без сумнівів, велика кількість освітніх подій, яка відбулася після війни, була в значній мірі результатом самоствердження Америки як молодій країні. Ця інтенсивність зіграла велику роль у створенні системи освіти, яка дуже швидко стала ефективною. Навіть сьогодні американці користуються плодами тогочасного ентузіазму та інтенсивної роботи.

## Питання для обговорення

---

1. До Війни за незалежність багато американців відправлялося до Європи, щоб отримати найкращу на той час вищу освіту. Зараз згідно з даними опитувань, проведених у Німеччині, Китаї та Великобританії, сьогодні вчені вважають, що майже всі кращі університети знаходяться у Сполучених Штатах. Отже, багато студентів з усього світу приїжджають до США, щоб отримати освіту в таких престижних навчальних закладах як Гарвард, Єль, Принстон, Стенфорд і Чиказький університет. А ви б хотіли виїхати за кордон, щоб отримати якісну освіту? Які переваги отримують студенти, що зважилися на цей крок, і з якими проблемами вони стикаються?

2. Як ви думаєте, чи розвивалася б система американської вищої освіти так само швидко, якби території у Північній Америці залишилися б англійськими колоніями? Чому або чому ні?

3. Система благодійних шкіл стала успішною у значній мірі тому, що у суспільстві було негласне правило: заможні люди повинні платити за навчання своїх бідних співгромадян. Як ви думаєте, це негласне правило все ще існує в американському суспільстві сьогодні? Чому або чому ні?

4. Рішення Верховного суду у справі Дартмутський коледжу проти Вудворду (1819) підтвердило право приватних коледжів та університетів на існування. Це призвело до великої конкуренції у сфері вищої освіти. Яким чином, на вашу думку, це змінило приватні та державні університети на краще? На вашу думку, як ця конкуренція впливає на розмір класу, на кількість пропонованих курсів, доступних спеціальностей та уваги, яка приділяється кожному студенту і так далі?

## Список джерел

---

Andrews, C. C. (1969). *The history of the New York African free schools*. New York: Negro Universities Press.

- Ashmore, H. S. (1994). *Civil rights and wrongs: A memoir of race and politics*. New York: Pantheon.
- Bailyn, B. (1960). *Education in the forming of American society*. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Barton, D. (1990). *Our godly heritage* [Video]. Aledo, TX: Wallbuilders.
- Barton, D. (1992). *Education and the founding fathers* [Video]. Aledo, TX: Wallbuilders.
- Barton, D. (1995). *The myth of separation*. Aledo, TX: Wallbuilders.
- Beard, C. A., & Beard, M. R. (1944). *A basic history of the United States*. New York: Doubleday, Doran.
- Blanshard, P. (1963). *Religion and the schools*. Boston: Beacon Press.
- Bobbe, D. (1933). *DeWitt Clinton*. New York: Minton, Balch.
- Bourne, W. O. (1870). *History of the Public School Society*. New York: Wood.
- Brandt, C. G., & Shafter, E. M. (Eds.). (1960). *Selected American speeches on basic issues, 1850–1950*. Boston: Houghton Mifflin.
- Brown, A. (1890). *The genesis of the United States*. Boston: Houghton, Mifflin.
- Carter, J. G. (1824). *Letters on the free schools of New England*. New York: Arno Press.
- Carter, J. G. (1826). *Essays upon popular education, containing a particular examination of the schools of Massachusetts, and an outline of an institution for the education of teachers*. Boston: Bowles & Dearborn.
- Clinton, D. (1829). In C. Z. Lincoln (Ed.), *Messages from the governors* (Vol. 5, p. 116). New York: State University of New York Press.
- Connecticut Record, Volume VII 1726–1735 (1736).
- Cornog, E. (1998). *The birth of empire: DeWitt Clinton and the American experience, 1769–1828*. New York: Oxford University Press.
- Cremin, L. (1970). *American education: The colonial experience, 1607–1783*. New York: Harper & Row.
- Cremin, L. (1980). *American education: The national experience, 1783–1876*. New York: Harper & Row.
- Cremin, L. A. (1976). *Traditions of American education*. New York: Basic Books.
- Cubberley, E. P. (1909). *Changing conceptions of education*. New York: Houghton Mifflin.
- Cubberley, E. (1920). *The history of education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cubberley, E. (Ed.). (1934). *Readings in public education in the United States: A collection of sources and readings to illustrate the history of educational practice and progress in the United States*. Cambridge, MA: Riverside Press.
- Curran, F. X. (1954). *The churches and the schools*. Chicago: Loyola University Press.
- Dartmouth College v. Woodward, 17 U.S. 518 (1819).
- Dupuis, A. M. (1966). *Philosophy of education in historical perspective*. Chicago: Rand McNally.
- Eavey, C. B. (1964). *History of Christian education*. Chicago: Moody Press.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Teachers College Press.
- Fitzpatrick, E. A. (1969). *The educational views and influence of DeWitt Clinton*. New York: Arno Press.

- Fogel, R. W. (2004). *The escape from hunger and premature death, 1700–2100*. New York: Cambridge University Press.
- Ford, P. L. (Ed.). (1962). *The New England primer*. New York: Teachers College Press.
- Fraser, J. W. (2001). *The school in the United States*. Boston: McGraw-Hill.
- Gangel, K. O., & Benson, W. S. (1983). *Christian education: Its history and philosophy*. Chicago: Moody.
- Gerson, N. B. (1966). *Mr. Madison's war, 1812: The second war for independence*. New York: Messmer.
- Gutek, G. L. (1997). *Historical and philosophical foundations of education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hill, H., & Jones, J. E. (1993). *Race in America: The struggle for equality*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Hiner, N. R. (1988). The cry of Sodom enquired into: Educational analysis in seventeenth century New England. In B. E. McClellan & W. J. Reese (Eds.), *The social history of American education* (pp. 3–22). Urbana: University of Illinois Press.
- Holmes, S. (2001). *God of grace and God of glory: An account of the theology of Jonathan Edwards*. Grand Rapids, MI: Eerdmanns.
- Holy Bible*. (1973). Grand Rapids, MI: Zondervan.
- Howard, L. (1943). *The Connecticut wits*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hunt, T. C., & Maxson, M. M. (1981). *Religion and morality in American schooling*. Washington, DC: University Press of America.
- Jeynes, W. (2003). *Religion, education, and academic success*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Johnson, P. (1997). *A history of the American people*. New York: HarperCollins.
- Jones, M. G. (1964). *The charity school movement: A study of eighteenth century Puritanism in action*. Cambridge, UK: Cambridge Books.
- Kaestle, C. (1973). *Joseph Lancaster and the monitorial school movement*. New York: Teachers College Press.
- Kaestle, C. (1983). *Pillars of the republic: Common schools and American society, 1780–1860*. New York: Hill & Wang.
- Kamen, H. (2003). *How Spain became a world power, 1492–1763*. New York: HarperCollins.
- Kliebard, H. M. (1969). *Religion and education in America*. Scranton, PA: International Textbook Company.
- Klinker, P. A., & Smith, R. M. (1999). *The unsteady march: The rise and decline of racial equality in America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lewy, G. (1996). *Why America needs religion*. Grand Rapids, MI: Eerdmanns.
- Mann, H. (1938). *Letter to F. A. Packard*. Boston: Massachusetts Historical Society.
- Marrou, H. I. (1956). *A history of education in antiquity*. New York: Sheed & Ward.
- Martin, G. H. (1894). *The evolution of the public school system*. New York: Appleton.
- McKay, D., & Scott, H. M. (1983). *The rise of the great powers, 1648–1815*. London: Longman.

- McClellan, E. B., & Reese, W. J. (1988). *The social history of American education*. Urbana: University of Illinois Press.
- McMillan, R. (1984). *Religion in the public schools*. Macon, GA: Mercer University.
- Michaelsen, R. (1970). *Piety in the public school*. London: Macmillan.
- Monroe, P. (1940). *Founding of the American public school system*. New York: Macmillan.
- Moss, R. J. (1984). *Noah Webster*. Boston: Twayne.
- Pulliam, J. D., & Van Patten, J. J. (1991). *History of education in America*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Raitt, J., & McGinn, B. (1987). *Christian spirituality: High Middle Ages and Reformation*. New York: Crossroad.
- Randell, K. (1988). *Luther and the German reformation, 1517–1555*. London: Edward Arnold.
- Report of the Prison Discipline Society, 1832*. (1855). Boston: Boston Press of T. R. Marvin.
- Riley, J. C. (2001). *Rising life expectancy: A global history*. New York: Cambridge University Press.
- Rippa, S. A. (1997). *Education in a free society*. White Plains, NY: Longman.
- Robson, D. W. (1985). *Educating republicans: The college in the era of the American Revolution, 1750–1800*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Rollins, R. M. (1980). *The long journey of Noah Webster*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Rothstein, S. W. (1994). *Schooling the poor: A social inquiry into the American educational experience*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Rush, B. (1951). Benjamin Rush letter to Richard Price, May 25, 1786. In L. H. Butterfield (Ed.), *Letters of Benjamin Rush* (Vol. 1, pp. 388–389). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Somerville, M. (2002). *Tapestry of grace*. Purcellville, VA. Retrieved May 19, 2005, from [www.tapestryofgrace.com/usingTOG.htm](http://www.tapestryofgrace.com/usingTOG.htm).
- Spring, J. (1990). *The American school 1642–1990*. White Plains, NY: Longman.
- Spring, J. (1997). *The American school 1642–1996*. White Plains, NY: Longman.
- Spring, J. (2001). *The American school 1642–2000*. Boston: McGraw-Hill.
- Stephens, A. H. (1872). *History of the United States*. New York: Hale & Son.
- Stewart, G. Jr. (1969). *A history of religious education in Connecticut*. New York: Arno Press and New York Times.
- Tewksbury, S. (1932). *Founding of American colleges and universities before the Civil War*. New York: Teachers College Press.
- Troen, S. K. (1988). Popular education in nineteenth-century St. Louis. In E. McClellan & W. J. Reese (Eds.), *The social history of American education* (pp. 119–136). Urbana: University of Illinois Press.
- Ulich, R. (1968). *A history of religious education*. New York: New York University Press.
- Unger, H. G. (1998). *Noah Webster: The life and times of an American patriot*. New York: Wiley.
- Urban, W., & Wagoner, J. (2000). *American education: A history*. Boston: McGraw-Hill.
- Waller, G. M. (1950). *Puritanism in early America*. Boston: Heath.

- Washington, G. (1790). *First annual address to Congress*. Retrieved July 11, 2004, from [odur.let.rug.nl/~usa/P/gw1/speeches/gwson1.htm](http://odur.let.rug.nl/~usa/P/gw1/speeches/gwson1.htm).
- Webster, N. (1789). *New England primer*. New York: Patterson.
- Webster, N. (1793). *Effects of slavery on morals and industry*. Hartford, CT: Hudson & Goodwin.
- Webster, N. (1807). *Education of youth in the United States*. New Haven: CT.
- Webster, N. (1834). *Value of the Bible, and the excellence of the Christian religion: For use of families and schools*. New Haven, CT: Durrie & Peck.
- Webster, N. (1965). On the education of youth in America. In F. Rudolph (Ed.), *Essays on education in the early republic* (pp. 54–68). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilson, P. (1977). Discrimination against Blacks in education: An historical perspective. In W. T.
- Blackstone & R. D. Heslep (Eds.), *Social justice and preferential treatment* (pp. 161–175). Athens: University of Georgia Press.
- Woodson, C. G. (1968). *The education of the Negro prior to 1861*. Washington, DC: Associated Publishers.
- Woodson, C. G., & Wesley, C. H. (1962). *The Negro in our history*. Washington, DC: Associate Publishers.
- Yulish, S. M. (1980). *The search for a civic religion*. Washington, DC: University Press of America.

## РОЗДІЛ 3

---

# Перші політичні дебати та їх вплив на американську систему освіти

Політичні рішення, які приймалися на початку формування США, вплинули на весь подальший розвиток освітньої системи. Це унікальна властивість американської системи освіти. Вплив цих рішень на освіту відчувався протягом наступних століть (Bailyn, 1960; Cremin, 1976, 1980; Cubberley, 1920, 1934; Marshall & Manuel, 1977; Spring, 1997). Чимало важливих особливостей сучасної американської освіти зародилося під час політичних дебатів, які точилися у перші десятиліття після заснування країни (Cremin, 1976, 1980; Pulliam & Van Patten, 1999; Urban & Wagoner, 2000). І це не випадковість, адже більшість державних діячів Америки на початку її становлення брали активну участь у розбудові всіх сфер життя молодого країни; вони хотіли бути певними, що громадяни Сполучених Штатів стануть сильною та енергійною нацією (McClellan & Reese, 1988, Washington, 1790). Освіта відразу почала відігравати важливу роль у розвитку колоній. Коли перші американці почали будувати свою державу, вони розглядали освіту як засіб забезпечення добробуту та достойного майбутнього не лише для окремих поселенців, а й для всієї нації. Таким чином, багато хто з засновників США висловлював свої погляди на шкільну освіту і активно брав участь у дискусії щодо розвитку освітньої системи в Америці.

## Погляди демократ-республіканців та федералістів

---

Незабаром після формування нової американської нації в 1776 році на політичній сцені з'явилися дві основні політичні партії: федералісти та демократ-республіканці. Обидві політичні партії мали чіткі погляди на політику та освіту. Хоча ці об'єднання були створені, щоб займатися передусім політичними, а не освітніми питаннями, однак досить швидко з'ясувалося, що їх бачення розвитку освіти також значно розходиться. Навіть якщо ці розбіжності не були помітні з першого погляду, вони рано чи пізно виявлялися, адже були нерозривно пов'язані з самою ідеологією партій. Отже, суттєві ідеологічні відмінності між цими партіями врешті-решт вплинули і на їхню політику в галузі освіти. У чому ж полягали ці основні політичні відмінності між федералістами та демократ-республіканцями, і як це вплинуло на розвиток освітньої системи?

По-перше, федералісти на чолі з такими відомими державними діячами як Александр Гамільтон і Джордж Вашингтон вважали, що федеральний уряд повинен стати основним органом влади. Демократ-республіканці в свою чергу заявляли, що уряди окремих штатів повинні мати більше влади, щоб не допустити надмірної її концентрації у центральному федеральному уряді. Натомість федералісти вважали, що політика та економіка країни будуть процвітати, якщо існуватиме єдиний ефективний владний центр. Вони вірили, що децентралізація влади – неефективний крок, який буде не в інтересах молодій державі, що тільки намагалася утвердитися. Проте демократ-республіканці стверджували, що якщо федеральний уряд стане занадто сильним, то режим управління може знову перетворитися на монархічний. Вони вважали, що Декларація незалежності США була заявою не лише про політичну самостійність, а й про незалежність від попередньої монархічної системи управління державою.



По-друге, федералісти стверджували, що мешканці Сполучених Штатів повинні думати та діяти як єдина нація. Вони вважали, що в єдності – моральна сила та безпека. Проте демократ-республіканці на чолі із своїми лідерами – Томасом Джефферсоном і Джеймсом Медісоном виступали за ширші права окремих штатів (Cremin, 1976, 1980, Johnson, 1997; Stephens, 1872). Вони вважали, що федеральний уряд не повинен мати право втручатися у внутрішні справи штатів без нагальної потреби. Кожна сторона мала серйозні аргументи на користь своєї точки зору. Федералісти вважали, що об'єднання поселенців було необхідне для національного виживання та розвитку країни. З іншого боку, враховуючи, що Сполучені Штати щойно звільнилися від монархічного правління, представники демократично-республіканської партії з підозрою ставилися до централізованої влади, і навіть з іронією називали Джорджа Вашингтона «король Георг».



По-третє, представники обох сторін мали різні погляди на те, як країна повинна вирішувати свої внутрішні суперечності. На чолі демократ-республіканців стояли автор Декларації незалежності Томас Джефферсоном і автор Конституції Джеймс Медісон. Тому демократ-республіканці виступали за те, щоб вирішувати спірні питання шляхом звернення до Конституції (Jefferson, 1812). Федералісти поважали Конституцію, але вони вказували на недоліки, які на їхню думку були в Конституції. Федералісти, які користувалися широкою підтримкою у релігійній Новій Англії, були схильні вважати, що у разі виникнення спірних питань слід звертатися до вищого закону, яким для них була Біблія (Webster, 1834). Хоча депутати від демократично-республіканської партії також були віруючими, а федералісти поважали Конституцію, їхні погляди на ці питання досить суттєво відрізнялися.

У перші роки після створення нової країни федералісти і демократ-республіканці були практично рівнозначними гравцями на політичній арені США. Проте на початку 1800-х років демократ-республіканці отримали значну перевагу. Зрештою, вони настільки зміцнили свої позиції, що партія федералістів припинила своє існування (J. Adams, 1854; J.Q. Adams, 1850). Як і слід було очікувати, ідеали демократів-республіканців, які виступали за більші права для окремих штатів, врешті-решт виявилися більш життєздатними. Це не означає, що американці відкинули ідеї федералістів, але в цілому більшість прийняла точку зору демократ-республіканців (Brown, 1890; Johnson, 1997). Політична боротьба між цими двома партіями, яка зрештою закінчилася перемогою демократ-республіканців, мала надзвичайно важливе значення для майбутнього американської освіти (Fraser, 2001; Gutek, 1997; Rippa, 1997).

**Таблиця 3.1** Перші шість президентів США. У заголовках вказана партія, до якої належав певний президент, а цифри показують порядок перебування на посаді.

<i>Федералісти</i>	<i>Демократ-республіканці</i>
1. Джордж Вашингтон (1789-1797)	3. Томас Джефферсон (1801-1809)
2. Джон Адамс (1797-1801)	4. Джеймс Медісон (1809-1817)
6. Джон Квінсі Адамс <sup>a</sup> (1825-1829)	5. Джеймс Монро (1817-1825)

<sup>a</sup> – пізніше змінив політичні погляди.

## Президенти та освітні лідери

Відмінності між федералістами та демократ-республіканцями, а також перемогу останніх легше зрозуміти, подивившись на таблицю 3.1. Демократ-

республіканці вперше перемогли на президентських виборах, коли Томас Джефферсон (1801-1809) був обраний третім президентом Сполучених Штатів. До цього федералісти мали досить значну політичну перевагу. Проте, непопулярність Джона Адамса (другого президента) в поєднанні зі здобутками демократ-республіканців допомогли їм перемагати на президентських виборах впродовж двох десятиліть (Brown, 1890; Eggleston, 1998; Johnson, 1997). Демократ-республіканці Томас Джефферсон, Джеймс Медісон і Джеймс Монро перебували по два терміни на посаді президента кожен. Джон Квінсі Адамс розпочав свою політичну кар'єру як федераліст і багато в чому зберіг їхні погляди. Згодом, коли він балотувався на пост президента, партія федералістів була на грані розпаду, тож було майже неможливо перемогти на президентських виборах залишаючись в лавах останніх. В результаті, Джон Квінсі Адамс, який в глибині душі завжди залишався вірним ідеалам федералістів, приєднався до демократично-республіканської партії. По суті він був федералістом під маскою демократ-республіканця, наприклад, його погляди на рабство сформувалися на основі ідей федералістів (Marshall & Manuel, 1997). Тому у нашій таблиці 3.1 Джон Квінсі Адамс у колонці федералістів.

Погляди демократ-республіканців та федералістів на те, як у Сполучених Штатах потрібно застосовувати Конституцію в повсякденному житті, значно різнилися. Представники обох партій були високої думки про Конституцію. Проте, більшість федералістів твердо вірила, що Конституція як документ прийнятий людьми, може містити в собі численні помилки. На їхню думку, деякі абсолютні уявлення про добро і зло були важливішими за Конституцію. Тому найбільш авторитетним джерелом для більшості федералістів була Біблія (J. Adams, 1854; J.Q. Adams, 1850; Marshall & Manuel, 1997; Webster, 1853). Щоденники Джорджа Вашингтона та Джона Квінсі Адамса показують, що вони обоє були глибоко релігійними людьми (Marshall & Manuel, 1997). Федералісти стверджували, що демократ-республіканці приділяли занадто багато уваги правам окремих штатів. Вони вважали, що зосередженість на правах окремих особистостей або штатів призводить до поширенню моральної несправедливості. Отже, вони були переконані, що якщо федеральний уряд буде прищеплювати американському народу певні моральні цінності, це сприятиме скороченню кількості недостойних вчинків. Водночас Джон Адамс (1854) вважав, що національна мораль була суттєвою для підтримки Конституції:

«Жоден уряд не може боротися з людськими пристрастями, якщо вони не приборкані мораллю та релігією. Жадібність, амбіції, помста та хтивість здатні зруйнувати навіть найміцніші підвалини нашої Конституції, яка була створена лише для моральних та релігійних людей. Вона зовсім не підходить, щоб керувати будь-якими іншими людьми». (С. 229)

Джон Квінсі Адамс (1850) дуже конкретно говорив про те, який закон він вважав найвищим:

«Закон, даний на Синаї, був громадянським і муніципальним, а також моральним і релігійним кодексом, він містить багато положень . . . універсального застосування, це закони, які мають важливе значення для життя людей у суспільстві, і більшість з них прийнята у кожній державі, яка коли-небудь мала законодавство» (с. 61).

Північно-західна постанова 1787 року<sup>1</sup> також містить параграфи, присвячені важливості морального виховання. Зокрема у розділі постанови, де йдеться про освіту (стаття 3), читаємо: «Релігія, моральність і знання необхідні для успішного управління та щастя людства; школи та навчання завжди будуть заохочуватися».

Томас Джефферсон і Джеймс Медісон були головними авторами, відповідно, Декларації незалежності та Конституції. Тому не дивно, що обидва розглядали Конституцію як найвищий авторитет для вирішенні практично всіх питань, які стосувалися життя американських громадян. У своїх суперечках з федералістами демократ-республіканці часто посилалися на десятю поправку до Конституції, адже там однозначно говорилося про права штатів: всі функції, що не покладаються на федеральний уряд, повинні здійснюватися відповідними державними органами окремих штатів. Освіта на їхню думку потрапляла до кола питань, якими мав опікуватися сам штат, а не федеральний уряд. Таким чином, демократ-республіканці стверджували, що питаннями освіти повинні займатися урядові зібрання штатів – децентралізовані та відносно вільні від федерального втручання утворення. Представники демократично-республіканської партії були палкими захисниками прав окремих штатів, аргументуючи свою позицію передусім положеннями Конституції (Johnson, 1997).

Найкрасномовнішим оратором з освітніх питань у демократ-республіканців був Томас Джефферсон, а у федералістів – Ной Вебстер (Gutek, 1997; Kirk, 1953). Саме дебати між Джефферсоном і Вебстером розкривають ідеологічні розходження між демократ-республіканцями та федералістами (Brown, 1890; Johnson, 1997; Webster, 1853).

Суть шкільних пропозицій демократ-республіканців була викладена у проекті Джефферсона під назвою «Білль про поширення знань» (Fraser, 2001; Gutek, 1997; Ripra, 1997). Томас Джефферсон вперше оприлюднив цей законопроект у 1779 році, коли він був членом законодавчих зборів штату Вірджинія. Однією з головних цілей цього білль було створення державної системи початкових і середніх шкіл у штаті Вірджинія. У цьому законопроекті Джефферсон закликав уряд штату

---

<sup>1</sup> Постанова Конгресу конфедерації Сполучених Штатів від 1787 року про долучення нових територій на захід від річки Огайо до США (прим. перекл.)

побудувати 100 початкових шкіл і оплачувати їхнє функціонування за рахунок держави (Fraser, 2001; Gutek, 1997; Rippa, 1997). Хлопчики і дівчатка мали безкоштовно відвідувати ці школи протягом трьох років. Навчальна програма була приблизно такою ж як і у приватних релігійних початкових школах того часу.

#### **Погляд зблизка: що таке найвищий авторитет?**

У демократ-республіканців та федералістів були розбіжності в поглядах значною мірою тому, що у них були різні поняття про найвищий авторитет. До складу партії демократ-республіканців входили головні автори Декларації незалежності і Конституції Томас Джефферсон і Джеймс Медісон відповідно. Отже, члени цієї партії вважали, що Конституція – найвища інстанція, до якої треба звертатися в разі виникнення конфліктів. Приймаючи цю точку зору стає зрозумілим, чому демократ-республіканці дотримувалися певних переконань щодо таких питань, як права окремих штатів та рабство. Федералісти, природно, також глибоко поважали Конституцію та цінували її важливість при вирішенні складних питань. Однак, для демократів-республіканців, зазвичай саме Конституція була найвищим авторитетом при вирішенні спірних питань.

Прихильники федералістів були в основному зосереджені в Новій Англії, яку багато років називали «Біблійним поясом» Америки. Джордж Вашингтон і Джон Квінсі Адамс, зокрема, були глибоко релігійними лідерами. Джордж Вашингтон пояснював силу своєї християнської віри досвідом, який він здобув під час франко-індіанської війни. У бойових діях під Вашингтоном було застрелено двох коней, крім того у різний час чотири кулі прошили його куртку наскрізь, однак жодна з них навіть не подряпала майбутнього президента. Вашингтон пояснював ці дивовижні події Божим заступництвом (Connell, 2004; Marshall & Manuel, 1977). У свою чергу нам відомо із щоденника Джона Квінсі Адамса, що він постійно наголошував на важливості для нього віри у Ісуса Христа і його вчення. Маючи це на увазі, легко зрозуміти, чому федералісти вважали Конституцію цінним документом, який, втім, був прийнятий людьми, тож за означенням був недосконалим. Вони були твердо переконані, що найвищий закон – Біблія, і тому саме вона є найавторитетнішим джерелом, до якого треба звертатися у разі виникнення спірних питань.

Навіть у сучасній Америці при розв'язанні конфліктів суперечки переважно упираються у питання, що вважати найвищим авторитетом. Думки людей щодо цивільного права, абортів, війн і т.д. часто розходяться, тому що вони вважають найвищим авторитетом різні джерела.

Джефферсон також пропонував відкрити 20 середніх шкіл для дітей, з метою підготувати їх до вступу в коледж. Ці учні мали добре вчитися, інакше їх могли відрахувати. Запропоновані нововведення мали на меті забезпечити ефективний розвиток системи початкових та середніх шкіл штату Вірджинія. Згідно 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 білл, ідеї Джефферсона стали взірцем для педагогів майбутніх державних шкіл (Fraser, 2001; Gutek, 1997; Rippa, 1997).

**Додатковий матеріал: регіональна політична сила, або як демократ-республіканці зрештою взяли гору**

В кінці 1700-х років всі політичні партії мали сильну географічну прив'язку. Федералісти домінували на Півночі, в першу чергу в Новій Англії, а демократ-республіканці були головною політичною силою на Півдні, де основним їхнім осередком була Південна Кароліна. Можна сказати, що і сьогодні політичні уподобання громадян значно залежать від географії, проте зараз ця тенденція набагато слабша у порівнянні з кінцем 1700-х. Наприклад, у сучасній Америці Меріленд та Массачусетс – це два штати, де у демократів найбільша підтримка. Однак, лише близько 65% зареєстрованих виборців у цих штатах називають себе прихильниками демократів, що свідчить про те, що в цих штатах живе і значна кількість тих, хто симпатизує республіканцям. Або, наприклад, Індіана і Юта – це два штати, де республіканці найбільш популярні. Проте, знову ж таки, тільки близько 65% зареєстрованих виборців у цих штатах голосують за республіканців, отже, там є багато тих, хто обирає демократів. Ситуація в кінці 1700-х років була зовсім іншою. Коли Джордж Вашингтон був при владі, в Массачусетсі було надзвичайно важко знайти хоча б одного демократ-республіканця. Також було непросто знайти відданого федераліста в Південній Кароліні. Вчені вважають, що Джордж Вашингтон став таким популярним президентом зокрема тому, що хоча він підтримував федералістів, хоча сам був родом з Півдня. Таким чином, багато американців вважало, що він представляє їхні інтереси. Враховуючи те, що політичні уподобання жителів Півночі та Півдня в цей час кардинально різнилися, стає зрозумілим, що насіння громадянської війни було посіяне ще задовго до 1861 року.

Оскільки різні регіони країни мали настільки несхожі політичні уподобання, виникає питання, які зміни чи політичні стратегії призвели до того, що демократ-республіканці стали досить скоро домінуючою політичною силою. Це сталося вочевидь тому, що другий президент і представник федералістів Джон Адамс був непопулярним президентом. Його нововведення у сфері оподаткування та зовнішня політика, особливо щодо Франції, розчарували багатьох американців. Під час його перебування на посаді президента партія федералістів почала занепадати, вона так і не змогла поновити свою популярність. Крім того, демократ-республіканці були далекоглядними і рано почали працювати над завоюванням симпатій жителів середньо-атлантичних штатів, в першу чергу Нью-Йорку. На президентських виборах 1800 року демократ-республіканці отримали перемогу в Нью-Йорку з перевагою в кілька сотень голосів. Це стало ключовим моментом і дозволило демократично-республіканській партії закріпитися на територіях, де раніше безроздільно панували федералісти. Згодом, у середині 1820-х років партія федералістів розпалася.

Ноя Вебстера часто називали «наставником Америки» через його величезний вплив на американську науку та освіту (Spring, 1997). Словник, укладений Вебстером, став першим повним словником американської англійської мови. Шкільні підручники, які він створив, були настільки популярними, що невдовзі було продано більше примірників ніж було громадян у Сполучених Штатах. Вебстер вважав, що освіта має бути доступною для всіх американців. Отже, він як і Джефферсон підтримував ідею безкоштовних шкіл (McClellan & Reese, 1988; Webster, 1853). Крім того, він підкреслював, що моральне виховання – це невід'ємний аспект освіти, а національна єдність у принципових питаннях і патріотизм – також необхідні якості. Вебстер наголошував на важливості загальної грамотності, вважаючи, що тільки освічені громадяни можуть побудувати міцну демократію. Ідеї Вебстера були особливо популярні в штаті Массачусетс, де майже всі американці були грамотними. Вебстер вважав, що грамотність давала можливість людині отримувати подальші знання практично в будь-якій сфері, яка її зацікавить.

Партія федералістів користувалася великою підтримкою населення з 1789 по 1801 роки. В той час президенти-федералісти Джордж Вашингтон і Джон Адамс керували країною. Під час президентства Джорджа Вашингтона у суспільстві переважали федералістські погляди (Brown, 1890; Stephens, 1872). Американці дуже любили і поважали Джорджа Вашингтона, тому більшість з них поділяла його ідеї і переконання, а його заклик до єдності сприйняли практично всі громадяни, завдяки чому почуття національної свідомості стало притаманним широким масам громадян. Проте, коли державою почав керувати Джон Адамс, вплив федералістів почав слабшати. І хоча вони як і раніше домінували в Новій Англії, демократ-республіканці почали зміцнювати свої позиції в центральній-атлантичному регіоні. Незадоволені реформами Адамса американці почали підтримувати ідею розширення прав штатів. Як наслідок, з 1801 до 1825 року демократ-республіканці перемогли у більшості дискусій, що стосувалися прав штатів.

## **Вплив перемог демократ-республіканців на американську освіту**

---

### **Децентралізована системи освіти**

Те, що демократ-республіканці перемогли федералістів у більшості публічних дебатів у перші роки здобуття незалежності, мало суттєві наслідки для розвитку освітньої системи США, передусім тому, що ці перемоги допомогли створити в країні децентралізовану систему освіти. Справа в тому, що саме децентралізована шкільна система найкраще узгоджувалася з уявленням про демократію більшості американців. Деякі політики, і передусім Джефферсон, вважали, що за

демократичного режиму освітня система також повинна бути демократичною (Gutek, 1997; Urban & Wagoner, 2000). По суті вони стверджували, що шкільна система Америки повинна бути народною, тобто створеною народом і для народу. Демократ-республіканці вважали, що ці завдання будуть виконуватися найкраще, якщо прийняття рішень буде відбуватися не на загальнодержавному, а на місцевому рівні. Вони переконали більшість виборців, що децентралізація освітньої системи була в інтересах самих американців та сприяла розвитку країни в цілому.

Коли американці стали громадянами новоствореної країни, яка тривалий час була колонією британської корони, то цілком природно, що більшість з недовірою ставилася до будь-яких спроб централізації (Johnson, 1997). Згідно з широко розповсюдженою думкою, існував безпосередній зв'язок між централізацією та диктатурою. Хоча не всі громадяни вважали, що централізація та монархія були тотожними поняттями, все ж чимало американців боялося, що надмірна централізація влади призведе до формування монархічного режиму. А отже, сильний центральний уряд, на їхню думку, ризикував з часом перетворитися на диктатуру (Johnson, 1997). Тому на думку багатьох американців демократичний уряд, за визначенням, мав би бути децентралізованим утворенням, яке б залишало велику кількість повноважень у компетенції окремих штатів.

Чимало педагогів у ті часи вважало, що вчителі та родина зможуть більше впливати на освітній процес, якщо освітня система буде децентралізованою. Це було особливо важливе питання у новоствореній державі, тому що в той час більшість громадян була переконана, що батьки відігравали в освітній підготовці дітей навіть більш важливу роль ніж педагоги. Отже, американці переважно хотіли, щоб самі батьки більш активно залучалися до процесу навчання своїх дітей, а не щоб їхні функції передавалися перевіряючим з районів чи іншим посадовцям федерального рівня.

На початку розвитку системи шкільної освіти в Америці батьки активно брали участь у навчанні дітей як вдома, так і в школі. Вчителі часто відвідували оселі своїх учнів, щоб більше дізнатися про школярів та встановити тісніший контакт із батьками (Dupuis, 1966; Chamberlin, 1961; Gangel & Benson, 1983; Hiner, 1988). Таким чином учителі краще розуміли сильні та слабкі сторони дитини. У колоніальній та повоєнній Америці люди вважали, що взаємоповага між батьками та вчителями необхідна. Багато людей в той період захоплювалося роботою вчителів, поважаючи їх професіоналізм (Chamberlin, 1961; Gangel & Benson, 1983; Hiner, 1988). Але вчителі також поважали батьків, тому що вони знали про своїх дітей більше ніж будь-хто інший.

У період до початку Війни за незалежність поселенці були вдячні, що англійський уряд не намагався керувати колоніальною шкільною системою. Дійсно, англійський уряд дозволяв кожному поселенню самостійно визначити власну політику в галузі освіти та відкривати школи. Така практика дуже відрізнялася від тієї, що була прийнята в Англії. У Великобританії уряд диктував освітню політику

більшості громад. Звичайно, можна уявити, що Великобританія робила б так само і зі школами у Північній Америці, якби цей континент був ближчим і доступнішим. Проте, якою б не була причина невтручання метрополії в освіту в період до Війни за незалежність, поселенці були задоволені такою децентралізацією освіти, яка існувала як у приватному, так і в державному секторах.

Хоча сьогодні більшість американців сприймає децентралізовану систему шкіл як належне, безсумнівно, вона – унікальне утворення, що завдячує своїй появі демократичній формі правління в Сполучених Штатах (Guttek, 1997).

Якщо досліджувати освітні системи різних країн світу, то можна помітити цікаву тенденцію. Практично всі системи шкільної освіти відображають тип уряду, який існував у державі, коли створювалася освітня система (Stephenson & Stigler, 1992). Тобто, якщо уряд країни був централізованим в той час, коли закладалися підвалини освітньої системи, то і освітні структури, швидше за все, будуть централізованими. І навпаки, якщо уряд країни був децентралізованим, то і сама освітня система також буде децентралізованою. Як наслідок, ми можемо констатувати, що освітні системи майже у всіх країнах Європи, Азії та Африки є централізованими за своєю природою. Це пов'язано значною мірою з тим, що більшість цих країн почала розвивати свої освітні системи, коли влада була сильно централізованою. Справа в тому, що кілька століть тому з європейської точки зору централізація була необхідною, щоб забезпечити високу ефективність навчання, а також формування та досягнення спільних для країни цілей (Marrou, 1956).

Історично так склалося, що у більшості країн була у більшій чи меншій мірі централізована влада, коли формувалася система освіти (Marrou, 1956). Жителі багатьох країн асоціюють децентралізацію з дезорганізацією та дезінтеграцією. У цих країнах централізація розглядається як єдино вірне організаційне рішення. Це пояснює чому в 1870-х Японія брала приклад з освітньої системи Америки в плані навчальних методик і змісту, але рамковою вибрала французьку централізовану модель навчання. Японський уряд в той час був дуже централізованим, і членам парламенту було важко уявити побудову настільки децентралізованої системи освіти як у США (Amano, 1990; Keenleyside & Thomas, 1937; Khan, 1997).

У свою чергу Вебстер та інші федералісти під час дебатів доводили, що локальний контроль над освітою призведе до зниження якості навчання, особливо у сфері морального виховання (Webster, 1853). Федералісти були переконані, що коли законодавчі збори штатів та місцеві органи самоврядування отримують контроль над освітою, то якість навчання знизиться, це буде стосуватися як морального виховання так і академічних здобутків. Вони стверджували, що затвердження моральних і освітніх стандартів на федеральному рівні було найбільш ефективним способом забезпечити успішний розвиток країни. Другий президент США і видатний федераліст Джон Адамс вважав, що освіту не можна довіряти діячам місцевого рівня. Адамс (1854) казав, що поняття свободи не слід ототожнювати з правом робити будь-що: «Я б визначив свободу як право робити те, що зробив би Христос» (с. 377). Отже,



на думку Адамса, в довгостроковій перспективі свобода могла існувати, тільки коли вона опиралася на любов та моральність.

Федералісти стверджували, що великою мірою саме місцеве (на рівні штатів) формування моральних принципів лежить в основі виникнення проблеми рабства (J. Adams, 1854; J.Q. Adams, 1850; Kirk, 1953). Джон Адамс та інші федералісти доводили, що потрібна була загальнонаціональна мораль, яка б сприяла засудженню рабства та його викорененню. Адамс та його однодумці вважали, що падіння рівня моралі зрештою становить загрозу для свободи і у підсумку призведе до розбещеності. Це, в свою чергу, змусить людей утискати свободу, тому що вона буде розглядатися як джерело всіх бід.

Фішер Еймс, який став ініціатором запровадження першої поправки до Конституції, також був стурбований деякими крайнощами, у які вдавалися законодавчі збори штатів та місцеве керівництво. Еймс стверджував, що демократ-республіканці були занадто оптимістичними у своєму баченні дій місцевого населення, при умові надання їм повної свободи дій. Еймс заявляв:

«Політики вважають людей такими, якими вони повинні бути насправді, тобто, вони припускають, що їх розум працює на повну силу, а їхні пристрасті та упередження в межах норми. . . . Але люди не завжди знають як вчинити правильно і більше того, часто діють невірною, навіть коли знають» (цитата з книги Кірка, 1953, с. 72).

Однак, демократ-республіканці вважали, що освіта в Америці і раніше процвітала на місцевому рівні, тож для неї було природно продовжувати розвиватися без централізації та інших обмежень (Spring, 1997). Оскільки освіта в Сполучених Штатах не була на той час централізованою, і люди звикли саме до такого порядку речей, то демократ-республіканцям було значно легше відстояти свою точку зору.

Проте, потрібен був певний час, щоб ідеї демократ-республіканців про децентралізовану освіту остаточно закріпилися у суспільстві (Monroe, 1940). Це було пов'язано не тільки з популярністю ідей федералістів в Новій Англії та в центральньо-атлантичних штатах, а й з переконаннями більшості тогочасних американців, що освітою має опікуватися церква, а не уряд. В результаті, чимало американців було переконано, що релігійні лідери, а не урядові чиновники повинні вирішувати, що краще: централізована чи децентралізована система освіти. Саме завдяки такій точці зору були прийняті деякі освітні пропозиції демократ-республіканців. Проте, за іронією долі, законодавчі збори Вірджинії не прийняли «Білль про поширення знань» Джефферсона. Знадобився час, щоб ідеї Джефферсона завоювали численних прихильників. Проте, врешті-решт, інші штати, особливо на Середньому Заході, втілили в життя освітні плани схожі на пропозиції Джефферсона (Monroe, 1940; Pulliam & Van Patten, 1999).



Для шкіл, що відкривалися в різних штатах, децентралізована система освіти мала одну суттєву перевагу. Вона давала їм можливість підлаштовувати навчальні плани під місцеві потреби. Наприклад, це дозволило жителям штату Меріленд, де в той час було багато католиків, організувати навчальний процес так, як вони вважали за потрібне. Завдяки цьому ж освітні лідери в Новій Англії мали змогу керувати школами дещо інакше у порівнянні зі своїми колегами з Меріленду, і навпаки. Як уже згадувалося, у Новій Англії в той час Біблія займала чільне місце у навчальній програмі. Через децентралізований характер американської системи освіти, жителі Нової Англії та інші американці могли вибудовувати шкільну програму відповідно до своїх поглядів.

В цілому, більшість людей схвалює децентралізованість шкільної освіти в Америці (Urban & Wagoner, 2000). Звичайно, у такої системи є свої плюси так і мінуси. Вивчати це питання особливо цікаво, адже в останні роки децентралізований характер нашої системи освіти широко критикується.

Головні переваги децентралізованої системи освіти в Америці: а) керівництво шкіл може краще задовольняти освітні потреби різних груп учнів б) вчителі мають більший вплив на розробку навчальних програм, які вони використовують в своїх класах в) керівництво шкіл може запропонувати учням ширший спектр навчальних дисциплін ніж це було б при централізованій системі освіти г) батьки та учні мають набагато більше можливостей впливати на освітню політику школи і як наслідок д) спостерігається сильніша конкуренція між виробниками підручників, що сприяє вибору вчителями та учнями найкращих навчальних посібників. Однак, слід зазначити, що штати з великою кількістю населення, такі як Каліфорнія, Техас, Нью-Йорк та Флорида мають набагато більший вплив на формування змісту підручників ніж менш населені штати. Таким чином, укладання підручників не є повністю децентралізованим процесом.

Протягом більшої частини американської історії децентралізована система освіти вважалася важливим здобутком. Однак, протягом останніх 35 років деякі громадяни почали сумніватися, що така система початкової та середньої освіти

найкраща для сучасної країни. Цей скептицизм виник головним чином у 1960-х і 70-х роках, коли багато громадян заговорило про зниження якості освіти в США. Передусім ці настрої з'явилися через: а) погіршення результатів американських учнів у стандартизованих тестах, у тому числі у SAT який розшифровують як Scholastic Aptitude Test (тест на академічні здібності) чи Scholastic Achievement Test (тест на академічні здобутки) б) американці стали набирати менше балів у міжнародних порівняльних тестах і крім того в) виникли побоювання, що учні з національних меншин показували гірші результати у стандартних тестах, зокрема тому, що вони не одержують освіти тієї ж якості, що й інші діти. Таким чином, деякі політичні діячі та педагоги вважають, що децентралізована система освіти призводить до поширення нерівності (Gurule & Ortega, 1973).

#### Сучасний погляд

##### Децентралізована система освіти залишиться в минулому?

Американська система освіти нині одна з найбільш децентралізованих у світі. Це підтверджується тим, що в більшості випадків менше 10% коштів на фінансування шкіл надходить з федерального бюджету (Swanson, King, & Sweetland, 1997; U.S. Department of Education, 2005). Однак, хоча штат і місцеві органи самоврядування зазвичай оплачують близько 90% шкільних витрат, федеральний уряд все частіше вимагає виконання певних вимог, мотивуючи це користю для суспільства (Swanson et al., 1997; U.S. Department of Education, 2005). А якщо державні школи не відповідають певним загальноприйнятим стандартам, федеральний уряд може скоротити фінансову підтримку або втрутитися в справи школи, якщо високопосадовці вирішать, що це в інтересах учнів та країни в цілому (Swanson et al., 1997).

Президенти Білл Клінтон і Джордж Буш висловили стурбованість з приводу того, що децентралізована система освіти в Америці може бути однією з причин, чому учні з бідних родин та представники національних меншин показують гірші результати в навчанні у порівнянні з багатшими та світлошкірими школярами. (Marcus, 1997; Neill, 1998). Все частіше ці та інші лідери стверджують, що діти, які живуть в багатих передмістях, ймовірно будуть навчатися за більш вимогливими та якісними навчальними програмами ніж їхні однолітки, що живуть у сільській місцевості та у внутрішніх бідніших районах міста (Marcus, 1997; Neill, 1998). Безсумнівно, не всі навчальні плани містять однакові вимоги. По-перше, у районах, які зазвичай характеризуються низькими навчальними досягненням учнів, школярі можуть чинити тиск на вчителів, вимагаючи задавати їм менше домашньої роботи. По-друге, в таких районах батьки та вчителі не очікують високих навчальних здобутків від молоді. По-третє, іноді, якщо в школах немає достатньої кількості учнів, зацікавлених у більш складних курсах, то такі курси їм навіть не пропонуються.

Президент Клінтон спробував вирішити деякі з цих проблем, наказавши створити більш централізовані навчальні програми для американських учнів. Клінтон виступав за те, щоб учні четвертих класів по всій країні здавали тест з читання, а учні

восьмих класів – тест з математики, щоб визначити, чи в окремих школах достатньо високі навчальні стандарти. Клінтон виступав за те, щоб ці тести використовувалися для порівняння успішності шкіл, а не досягнень окремих учнів (Marcus, 1997; Neill, 1998).

Думки педагогів розділилися щодо того, чи нововведення Клінтона матимуть позитивний результат. Однак, Клінтон зробив усе, щоб послабити побоювання багатьох громадян щодо можливих негативних ефектів децентралізованої шкільної системи. Цілком можливо, що дії Клінтона, направлені на певну централізацію освітньої системи, урівноважать деякі з надмірних проявів децентралізації. Втім, дехто вважає, що це сигналізує перехід до більш централізованої шкільної системи в Америці.

Програма президента Джорджа В. Буша «важлива кожна дитина» поглибила тренд до централізації освіти. Буш вважав, що в школах країни стандартні тести повинні ще ширше використовуватися для оцінки якості освіти (U.S. Department of Education, 2002). Він також вимагав від штатів розробити певні норми та вимоги до вчителів щодо їхніх повноважень і стандартів навчання, щоб впевнитися, що нові та вже працюючі педагоги мають хорошу підготовку. Хоча керівництво штатів великою мірою може встановлювати ці норми на свій розсуд, багато хто стверджує (враховуючи, що це федеральна ініціатива), що тенденція до централізації посилюється.

- Беручи до уваги наведені вище тенденції, деякі освітні діячі стверджують, що американська шкільна система вже взяла курс на централізацію. Інші вважають, що президенти Клінтон і Буш просто намагалися виправити деякі надмірні прояви децентралізації, і що насправді освітня система Америки не стає більш централізованою. А що ви думаєте з цього приводу?

## Потужна система приватної та державної вищої освіти

Другим важливим результатом політичних дебатів, присвячених освіті, стало формування в Сполучених Штатах потужної системи одночасно приватної та державної системи вищої освіти (Pulliam & Van Patten, 1999). Приватна вища освіта почала успішно розвиватися задовго до появи американської держави. Як наслідок, в релігійних коледжах якість освіти була спочатку істотно вищою в порівнянні з державними навчальними установами. Проте, оскільки демократ-республіканці підтримували розвиток державних навчальних закладів, це допомогло підвищити якість освіти у державних коледжах.

Багато соціологів вважають, що американська система вищої освіти стала настільки успішною, зокрема тому, що від самого початку у США паралельно розвивалися приватні та державні вузи (Pulliam & Van Patten, 1999). Враховуючи, що федералісти виступали за розвиток приватної релігійної освіти, а демократ-республіканці підтримували відкриття державних коледжів, можна стверджувати, що

підтримка цими двома політичними партіями різних підходів у галузі вищої освіти пішла на користь усій країні. Протягом багатьох років якість освіти у приватних коледжах, які було започатковано як релігійні (наприклад, у Гарварді, Єлі та Принстоні), була зазвичай вищою ніж у державних установах. Завдяки тому, що демократ-республіканці сприяли розвитку державних закладів освіти, чимало з них згодом також стали престижними.

Нині можна констатувати, що ці розбіжності у навчальних стратегіях між політичними партіями тієї епохи насправді пішли тільки на користь американській освіті в цілому. Це один із наочних прикладів позитивних результатів політичних дебатів. Чимало людей зазвичай стверджує, що представники однієї політичної партії у всьому праві, а іншу сторону вони вважають абсолютно неправою. Американці, що дотримуються цієї точки зору, впевнені, що буде краще, якщо одна з партій буде завжди перемагати іншу. Хоча існують ситуації, коли так і є, у більшості випадків краще, щоб було навпаки. Наприклад, у випадку з вищою освітою те, що одна політична партія підтримувала розвиток державних установ, а інша – приватних релігійних коледжів, пішло на користь всій державі. Таким чином, від самого початку добре розвинулися обидва типи навчальних закладів.

Демократ-республіканці домінували на півдні країни і виступали за розбудову державної системи вищої освіти, тож зрозуміло чому багато з перших державних коледжів відрилося саме на Півдні. Університети Джорджії, Північної Кароліни та Вірджинії були одними з перших державних центрів вищої освіти (Tewksbury, 1932). В той же час найпрестижніші приватні коледжі Америки розташувалися на північному-сході країни, який був оплотом федералістів. Якби демократ-республіканці на самому початку становлення країни не перемогли федералістів, то система державних університетів, ймовірно, не стала б такою розвинутою як сьогодні (Tewksbury, 1932).

### **Затримка у звільненні рабів**

Можна стверджувати, що третім наслідком перемоги демократ-республіканців була затримка у звільненні рабів. Хоча викладачі в цілому схвалюють децентралізовану систему шкільної освіти, введенню якої посприяли демократ-республіканці, очевидно, ця політична сила негативно вплинула на скасування рабства. Це не означає, що демократ-республіканці захищали рабство (Eggleson, 1998; Stephens, 1872). Скоріше, вони а) повністю не усвідомлювали як їхні політичні переконання про права штатів відобразяться на питанні рабства і б) були обережнішими ніж федералісти у вирішенні проблеми рабства, намагаючись не посіяти розбрат серед різних категорій громадян (Eggleson, 1998). Зокрема, Джон Квінсі Адамс, можливо, зробив більше ніж будь-який інший президент до Лінкольна, щоб скасувати рабство (Marshall & Manuel, 1997).

Щоб зрозуміти, чому перемога демократ-республіканців так сильно вплинула на питання рабства, потрібно розуміти стан справ на тогочасній політичній арені. Тоді політичні сили мали набагато сильнішу географічну прив'язку ніж зараз (Eggleston, 1998; Stephens, 1872). Сьогодні у США жителі багатьох штатів традиційно віддають перевагу якійсь одній партії. Наприклад, у штаті Меріленд, зазвичай, перемагає кандидат від демократів, а в Індіані – від республіканців. Проте, незважаючи на ці традиційні уподобання, велика кількість жителів Меріленду голосують за республіканців, і багато громадян у штаті Індіана віддають свої голоси за демократів. Навіть у тих штатах, де населення найбільш однотайне у цьому відношенні, партія-фаворит набирає зазвичай близько 65%, а їхні конкуренти – приблизно 35%.

Наприкінці 1700-х і на початку 1800-х років політичні партії мали набагато сильнішу географічну прив'язку. В кінці 1700-х років, до того як партія федералістів розпалася, вона домінували на Півночі, а демократ-республіканці користувалися широкою популярністю на Півдні (Eggleston, 1998; Stephens, 1872). У штаті Массачусетс у федералістів було найбільше прихильників. Якщо наприкінці 1700-х років людина була родом з Массачусетса, то можна було майже із стовідсотковою вірогідністю сказати, що вона – федераліст. Південна Кароліна була основним оплотом демократ-республіканців. Якщо громадянин у той період жив у Південній Кароліні, то він майже напевно був демократ-республіканцем (Eggleston, 1998; Stephens, 1872). З часом демократ-республіканці закріпили свої позиції і в деяких північних штатах, особливо в центрально-атлантичних, де раніше переважали федералісти. Проте, з самого початку в країні одна партія переважала на Півночі, а інша – на Півдні.

Через те, що напруженість у стосунках між федералістами та демократ-республіканцями мала яскраво виражену географічну складову, багато політиків та простих американців побоювалося, що з часом може спалахнути громадянська війна і, зрештою, згодом ці похмурі прогнози справдилися (Brown, 1890; Eggleston, 1998; Johnson, 1997; Stephens, 1872). Незважаючи на окремі винятки, треба визнати, що демократ-республіканці набагато терпиміше ставилися до рабства ніж їх опоненти федералісти. Знову ж таки, вони не стільки прямо захищали рабство, скільки виступали за свободу вибору для кожного штату. Тобто, вони вважали, що кожен штат та самі люди мали право визначати чи було рабство законним, чи ні. Таке бачення проблеми цілком узгоджується із відданістю демократ-республіканців ідеї про недоторканність прав штатів. Федералісти зазвичай були проти рабства і виступали за звільнення всіх рабів. Знову ж таки, цей підхід базується на їхній вірі у необхідність створення загальнонаціонального кодексу законів, керівних принципів і моралі, які мали б допомогти виробити всеамериканську модель поведінки (Brown, 1890; Eggleston, 1998; Johnson, 1997; Stephens, 1872).

Тому дебати щодо рабства зводилися до того чи мають право південні штати зберегти сам інститут рабства. Відповідно до Конституції вони, звичайно ж, мали на

це право. При обговоренні освіти афроамериканців, важливо відзначити характер дискусій щодо рабства. Суть цих дискусій полягала не стільки в тому, щоб визначити, хто був за рабство, а хто проти. У більшості людей на Півдні не було рабів. Крім того, ті, хто не володів рабами на Півдні, не були настільки зацікавлені в існування рабства, щоб за це воювати. Насправді, чимало людей на Півдні думало, що рабство неприпустиме. Навіть багато жителів Півночі хоча і ненавиділо рабство, вважало, що окремі штати мають право обирати чи буде існувати на їх території рабство. Таким чином, дебати про рабство торкалися не стільки питання про саму припустимість цього явища, а скоріше того чи штати та приватні особи мали право вибирати мати рабів чи ні. Таким чином, по суті це була суперечка між прихильниками звільнення рабів і поборниками вільного вибору (Brown, 1890; Eggleston, 1998; Johnson, 1997; Stephens, 1872).

Зараз легко судити про правоту або ж помилковість поглядів жителів Півночі чи Півдня. Втім, для багатьох людей, які жили в той час, особливо на Півдні, ситуація виглядала зовсім по-іншому. Жителям Півдня здавалося, що люди Півночі диктують свої правила багато в чому як англійці в колоніальний період, і що північні політики з Вашингтону, округ Колумбія, намагалися нав'язати свою волю всім іншим американцям. Громадяни, що жили на Півдні, стверджували, що Америка – це демократична країна, в якій люди самі обирають як їм жити. Отже, багато жителів Півдня виступали з таким же завзяттям проти того, щоб змушувати власників плантацій звільнити рабів, з яким вони раніше боролися проти британського гніту під час Війни за незалежність. Крім того, люди, які жили у південних районах країни, вважали, що політики з Півночі, що проживали за сотні миль від Півдня, не могли розуміти, якою мірою регіон спирався на працю рабів, щоб забезпечити свій економічний добробут (Brown, 1890; Eggleston, 1998; Johnson, 1997; Stephens, 1872).

Чимало жителів Півдня було переконано, що звільнення рабів призведе до економічної кризи, і Північ стане домінувати над Півднем у фінансовому плані. Деякі громадяни Півдня думали, що жителі Півночі насправді виступали проти рабства не тому, що їм дійсно воно не подобалося, а тому, що вони хотіли домінувати над Півднем (Brown, 1890; Eggleston, 1998; Johnson, 1997). Жителі Півдня також вважали, що північні політики не враховували наслідків звільнення рабів. Багато лідерів на Півдні схильні були вважати, що якщо б мешканцям Півночі довелося на собі відчувати наслідки звільнення рабів, то вони б змінили свою позицію щодо негайного розв'язання цієї проблеми (Brown, 1890; Eggleston, 1998; Johnson, 1997; Stephens, 1872). Громадяни на півдні США боялися, що звільнені раби швидко організують масові повстання, і хаос може охопити весь регіон. Цей страх видає почуття провини жителів Півдня перед своїми рабами.

Представники аболіціоністських сил на Півночі вважали, що прихильники свободи вибору у питанні рабства на Півдні нехтували думкою рабів, моральною відповідальністю, а також уявленнями про добро і зло (McCarthy & McMillan, 2003; McKivigan, 1999; Miller & Cimbala, 1996). Аболіціоністи знали, що якщо б раби

отримали свободу висловлювати свою думку в кабіні для голосування, вони б заявили, що рабство повинно бути скасоване. Багато жителів Півночі вважало, рабство було згубним явищем саме по собі, але ті, хто не надавав жертвам рабства права впливати на свою долю, а замість цього проголошував, що рабство було справою вибору окремих штатів, максимізували експлуатацію рабів (McCarthy & McMillan, 2003; McKivigan, 1999; Miller & Cimbala, 1996).

З точки зору мешканців Півночі, вони боролися за істину та людську свободу. З точки зору жителів Півдня, вони боролися проти тиранії та диктаторського характеру політики Вашингтона. Отже, не дивно, що обидві сторони відстоювали свою позицію з таким завзяттям. Втім, мешканці Півночі часто не розуміли, що штати глибокого Півдня і прикордонні південні штати вступили в Громадянську війну з різних причин (Brown, 1890; Eggleston, 1998; Johnson, 1997; Stephens, 1872). Коли Лінкольн став президентом, керівництво штатів глибокого Півдня демонстративно заперечувало політику Вашингтона та стверджувало, що за Конституцією жителі мають право володіти рабами. Прикордонні південні штати вступили у війну не стільки через питання рабства, а скоріше для того, щоб відстояти своє право на самовизначення.

Незважаючи на те, що жителі Півночі боролися за викоренення рабства, а мешканці Півдня – за те, щоб його зберегти, було б неправильно стверджувати, що расизм існував тільки на Півдні. У північних штатах на звільнених афроамериканців також часто чекали непрості випробування. Проте, проблеми, з якими афроамериканці стикалися на Півночі були набагато меншими ніж ті, з якими вони мали справу на Півдні.

Деякі демократ-республіканці час від часу також висловлювалися проти рабства. Томас Джефферсон зробив декілька досить довгих промов, в яких він висловлював своє негативне ставлення до рабства. Проте, сам Джефферсон був рабовласником (Brown, 1890; Eggleston, 1998; Johnson, 1997; Stephens, 1872). Крім того, для демократ-республіканців пріоритетними були права штатів, а не скасування рабства. Однак, розбіжності між федералістами та демократ-республіканцями частково пояснювалися північно-південним протистоянням. З шести президентів, про яких уже згадувалося раніше, всі три демократ-республіканці були рабовласниками. З трьох федералістів Джон Адамс і Джон Квінсі Адамс не володіли рабами. Джордж Вашингтон заповів відпустити своїх рабів після його смерті. Широко відомо, що він дуже добре ставився до своїх рабів, хоча можна подумати, що тут існує суперечність у термінах. Його раби не хотіли залишати сім'ю своїх господарів навіть після смерті Вашингтона.

Демократ-республіканці вважали, що якщо США хочуть залишатися єдиною країною, то права всіх штатів треба однаково поважати. Щоб зберегти союз стількох різних колоній, потрібно було зважати на індивідуальний вибір кожної з них. Демократ-республіканці настільки сильно вірили у цю концепцію, що вони добилися включення багатьох її положень в Конституцію. Чимало депутатів-федералістів були



особливо стурбовані з цього приводу. Адже вони вважали, що питання рабства має бути вирішене якомога швидше.

Напруженість у відносинах між федералістами, які домінували на Півночі, і демократ-республіканцями, які користувалися широкою підтримкою на Півдні, навіть вплинула на те як писалася Конституція. Ви можете пригадати, що у Конституції раб прирівнювався до трьох п'ятих (3\5) людини, і це, зрозуміло, ображає багатьох афроамериканців. Вони припускають, що це було виразом расизму жителів Півдня, і в той же час компромісом між північними та південними політиками. Але насправді це було зовсім не так. Раби не вважалися повноцінними людьми не через расизм мешканців Півдня, а тому, що лідери Півночі хотіли викоренити рабство (Brown, 1890; Eggleston, 1998; Johnson, 1997; Stephens, 1872). У той час розмір федеральної допомоги розраховувався на основі чисельності населення даного штату чи міста. Мешканці Півночі розуміли, що якщо кожен раб буде рахуватися як одна людина, це заохочуватиме жителів Півдня імпортувати більше рабів. Таким чином, щоб перешкоджати ввозу рабів, політики з Півночі взагалі не хотіли враховувати рабів. А жителі Півдня, навпаки, виступали за те, щоб кожен раб рахувався як одна особа, для того щоб рабовласники могли отримувати більше дотацій з федеральних фондів.

Демократ-республіканці, для яких в цілому питання рабства не було пріоритетним, до кінця не розуміли наскільки їх рішучість у захисті прав окремих штатів створила передумови для громадянської війни. Південні штати аргументували правомірність існування рабства Конституцією, де було сказано, що штати мають право самі вирішувати такі питання. Керівництво деяких прикордонних південних територій стверджувало, що їхні штати вступили в громадянську війну тільки через гнів з приводу того, що їхні конституційні права порушувалися найзухвалішим чином. Федералісти вважали, що питання рабства повинно було вирішуватися на федеральному рівні, а не на рівні окремих штатів. Більшість федералістів була переконана, що незалежно від того що було прописано в Конституції, згідно з вищим моральним законом рабство було неприпустиме.

Джон Квінсі Адамс найпалкіше серед політиків свого часу критикував рабство (Marshall & Manuel, 1997). Коли Адамс був конгресменом, він добивався заборони рабства у Вашингтоні, округ Колумбія. Він вважав, що успішне досягнення цієї мети підготує ґрунт для скасування рабства у всій країні (Marshall & Manuel, 1997). Щороку в Конгресі Джон Квінсі Адамс піднімав питання про оголошення рабства поза законом в Вашингтоні, округ Колумбія, але щороку його пропозиція зазнавала поразки. Його наполегливість дратувала багатьох його колег у Конгресі, особливо демократ-республіканців. Чимало конгресменів хотіли його звільнення (Marshall & Manuel, 1997). У своєму щоденнику Адамс неодноразово висловлював розчарування, пов'язане з боротьбою за звільнення рабів. Але, врешті-решт, він здобув важливу перемогу. Неодноразово до Конгресу надходили звернення від аболіціоністів, у яких вони закликали скасувати рабство. У 1836 році Палата представників прийняла цілу

низку резолюцій під загальною назвою «правила припинення дебатів», яка дозволяла перешкоджати веденню дебатів чи навіть не починати обговорювати небажані скарги (Marshall & Manuel, 1997). Адамс вважав, що ці правила припинення дебатів були неконституційними і йому, врешті-решт, вдалося їх відмінити. У своєму щоденнику Адамс висловлював свій захват та радість від перемоги у «духовній битві» як він її називав (Marshall & Manuel, 1997, с. 97-103).

Як правило, федералісти обґрунтовували свої погляди вищим законом, яким для них була Біблія. Демократ-республіканці, навіть якщо вони були релігійні, зазвичай, доводили правильність своєї точки зору за допомогою Конституції. Ці факти проливають світло не тільки на суть дебатів про рабство, які невдовзі вилилися у громадянську війну, а й на причини багатьох інших дискусій, які відбувалися протягом всієї американської історії. Ця дискусія виникла стосувалася морально неоднозначного питання, де одна сторона розглядала це питання з чисто конституційного боку, а інша вважала, що воно має вирішуватися за допомогою вищого морального закону, який важливіший за Конституцію (Eggleston, 1998; Marshall & Manuel, 1997).

У 1808 році перед Сполученими Штатами відкрилися великі можливості. Федералісти та президент від демократ-республіканців Томас Джефферсон спільно працювали над законопроектом, який мав би заборонити ввезення нових рабів на територію США. Дехто з федералістів вважав цей законопроект найкращою можливістю з 1776 року для звільнення нації від клейма рабства. Незадовго до підписання Декларації незалежності засновники Америки також обговорювали чи варто було розглядати питання рабства і до якої міри потрібно було в цьому документі засуджувати короля Георга III, який заохочував рабство і був причиною розповсюдження цієї ганебної практики в колоніях (Berlin & Hoffman, 1983; Bernstein, 2003; Johnson, 1997). Зрештою, ця ідея не була підтримана більшістю, тому що це б розгнівало Південь, який міг би відмовитись підтримувати війну за незалежність (Berlin & Hoffman, 1983; Bernstein, 2003; Johnson, 1997). Якби федералісти перемогли, рабство було б скасоване ще у 1808 році. Однак, більшість федералістів розуміло, що їхня партія втрачала популярність серед населення, і що вони просто не мали достатньої кількості голосів, щоб заборонити рабство. Партія демократ-республіканців, яка користувалася широкою підтримкою на Півдні, була занадто впливовою, щоб можна було легко знехтувати її позицією та прийняти такий законопроект. Тому чимало федералістів вітали президента з демократично-республіканської партії, який робив, на їхню думку, правильні кроки у напрямі скасування рабства. Коли Джефферсон був лідером країни, деякі демократ-республіканці проголосували за заборону ввезення рабів, ймовірно, вони б голосували по-іншому, якби при владі був поблажливіший до рабовласників президент (Brown, 1890; Eggleston, 1998; Johnson, 1997; Stephens, 1872).

Якби федералісти, які мали сильну підтримку лише на півночі країни, були б найвпливовішою партією в 1808 році, то рабство, цілком імовірно, було б скасоване

ще тоді. Можна тільки уявляти як би розвивалася історія Америки, якщо б «Прокламація про звільнення рабів» була підписана в 1808 році, а не п'ять з половиною десятиліть потому. Чи сформувався б рух за громадянські права на п'ять з половиною десятиліть раніше? Чи сегрегація закінчилася б раніше? Чи була б Громадянська війна? Якщо так, то чи сталося б це в 1808 році?

Той факт, що рабство продовжувало існувати в Америці, значною мірою вплинув на освіту: а) освіта залишалася повністю сегрегованою на Півдні, і частково – на Півночі, б) непропорційно багато фінансових і матеріальних ресурсів тривалий час йшло на освіту білих молодих людей, в) освіта, яку отримували афроамериканці, значно залежала від північних церков для білих і г) можна стверджувати, що афроамериканці змогли досягти успіхів у освіті із значним запізненням, тому що громадяни віддали перевагу правам штатів, а не національній єдності.

Насправді, можна обговорювати наслідки перемоги демократ-республіканців і в іншій площині. Якби вся нація раніше б вирішила, що рабство і расові проблеми повинні вирішуватися на федеральному рівні, можливо, рух за громадянські права афро-американського населення зародився б значно раніше і швидше дав би плоди. Навіть після того як в 1954 році Верховний суд виніс рішення про те, що расова сегрегація є неконституційною, її викоренення і надалі було повільним і складним процесом.

Можна сперечатися про те, якою б була афро-американська історія, якщо б політична ідеологія федералістів взяла гору над демократично-республіканською. Однак, заради справедливості, слід також запитати себе: якби федералісти перемогли, то наскільки б централізованою стала б американська система освіти? Джон Квінсі Адамс запропонував створити загальнодержавний університет, але Конгрес, де більшість складали демократ-республіканці, не підтримав цю ідею. Безсумнівно, система освіти США не була б такою децентралізованою як тепер, якби федералісти отримали перемогу над демократ-республіканцями.

#### Освітні дебати: якщо б раби були звільнені раніше, як би це вплинуло на американську освіту та суспільство?

На момент заснування Сполучених Штатів було ухвалено, що питання рабства не могло бути вирішене, і його розгляд відклали до 1808 року. Федералісти сподівалися, що у 1808 році вони матимуть достатньо сильний політичний вплив, щоб покласти край рабству. На жаль, сталося як раз протилежне, і в 1808 демократ-республіканці стали домінуючою політичною партією. Федералісти зрозуміли, що вони не зможуть здійснити свій довгоочікуваний план і прийняти закон, який би скасував рабство. Замість цього президент Томас Джефферсон запропонував компромісний законопроект, який забороняв ввезення рабів. Хоча він і був

прийнятий, власники плантацій все ж імпортували 250 000 рабів з 1808-го року і до кінця Громадянської війни.

Виникає цілком закономірне питання: що було б, якби у федералістів було достатньо політичного впливу, щоб заборонити рабство в 1808 році? Фактично, рабство було скасоване не відразу після підписання Прокламації про звільнення рабів в 1863 році, а лише після закінчення Громадянської війни в 1865 році. Чи була б освіта в Америці сьогодні якісніше та чи представники меншин почувались би у суспільстві краще, якщо б раби були звільнені в 1808 році? Чи були б відносини між представниками різних рас менш напруженими, якби раби стали вільними в 1808 році? Існує дві точки зору з цього приводу. Частина людей вважає, що наша країна була б успішнішою. Зрештою, 57 років було по суті втрачено з 1808 і до кінця Громадянської війни. Можна стверджувати, що, освіта та міжрасові відносини були б кращими, якби раби були звільнені раніше. Але, також цілком ймовірно, що Громадянська війна спалахнула б раніше. Проте, з іншого боку, слід зазначити, що Мартіну Лютеру Кінгу було необхідне телебачення, щоб успішно доносити свої ідеї до широкої аудиторії. Багато жителів Півночі погано розуміли проблеми, з якими стикалися афроамериканці на Півдні, поки вони не побачили різні сюжети на цю тему по телебаченню. Отже, можна з високим відсотком імовірності стверджувати, що саме завдяки телебаченню рух за цивільні права отримав новий потужний поштовх до розвитку.

- Що ви думаєте з цього питання? Чи були б кращими освіта та міжрасові стосунки в Америці, якби раби були звільнені в 1808 році?

---

## Висновок

Політичні перемоги демократ-республіканців на початку формування держави вплинули не тільки на тогочасну освіту, але й на весь хід американської історії освіти. Часто перші роки становлення задають напрямок розвитку історії на століття вперед.

Таким чином, можна стверджувати, що рішення, прийняті на стадії зародження країни, особливо важливі. У зв'язку з перемогами демократ-республіканців на політичній арені на початку 1800-х років, у Сполучених Штатах функціонує децентралізована система початкової та середньої освіти. Завдяки тому, що демократ-республіканці виступали за розвиток державних коледжів, а федералісти підтримували приватні релігійні університети, у Сполучених Штатах сформувалася розгалужена система університетів та коледжів з високою якістю навчання. Якщо б демократ-республіканці не заохочували відкриття державних коледжів, ці установи, ймовірно, розвивалися б повільніше і не були б такими престижними як сьогодні.

Багато американців, хоча і не всі, погодяться, що це позитивні здобутки демократ-республіканців. По-перше, більшість американців схвалює децентралізовану систему освіти. По-друге, практично всі громадяни цінують добре розвинену систему держаних університетів країни. Однак, політика демократ-республіканців мала і негативний вплив на історію розвитку США, а саме, спричинила затримку у звільненні рабів. Хоча це питання має ряд підводних каменів, можна стверджувати, що політичні перемоги демократ-республіканців і, отже, поразки федералістів, призвели до затримки відміни рабства. Оскільки демократ-республіканці були основною політичною партією на Півдні, то вони були досить терпимими до рабства. У 1808 році Сполученим Штатам випала унікальна можливість скасувати рабство. Проте, партія федералістів була на той час була слабка і в неї не вистачило голосів, щоб заборонити рабство, як хотіло більшість її представників у Конгресі. Демократ-республіканці, за винятком невеликої групи таких людей як Джефферсон, вважали, що права штатів мають першочергове значення і що найкраща політична стратегія в питанні рабства – це пошук компромісу. Через нездатність нації скасувати рабство в 1808 році афроамериканці почали досягати визначних успіхів в освіті із запізненням, а саме лише після Громадянської війни, а масово тільки після Другої світової війни.

Якими б позитивними чи негативними не були б наслідки політичних перемог демократ-республіканців, можна з упевненістю сказати, що вони протягом десятиліть, а в багатьох випадках і протягом двох століть, впливали на американську систему освіти. Так як цей ранній період дуже важливий, то можна очікувати, що американці ще багато років будуть відчувати на собі вплив тих рішень демократ-республіканців.

## **Питання для обговорення**

---

1. Як ви думаєте, чи вірно твердження, що централізована система освіти краще підходить для одних країн і обставин, а децентралізована – для інших? Як впливають особливості національного характеру на вибір оптимальної системи освіти?
2. Чому рішення, прийняті сотні років тому, і сьогодні можуть мати такий сильний вплив на освіту?
3. Історично склалося так, що люди з різних політичних партій, як правило, мають відмінні погляди на розвиток освіти. Чому так? Які основні переваги і недоліки освітньої ідеології представників різних політичних партій?
4. Які освітні дебати сьогодення, на вашу думку, будуть мати найсильніший вплив на подальший розвиток шкіл? Чому?

## Список джерел

---

- Adams, J. (1854). In C. Adams (Ed.), *The works of John Adams, second president of the United States* (Vol. IX). Boston: Little, Brown. Original statement, October 11, 1798
- Adams, J. Q. (1850). *Letters of John Quincy Adams to his son on the Bible and its teachings*. Auburn, NY: James M. Alden.
- Amano, I. (1990). *Education and examination in Modern Japan*. Tokyo, Japan: University of Tokyo Press.
- Bailyn, B. (1960). *Education in the forming of American society*. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Berlin, I., & Hoffman, R. (1983). *Slavery and freedom in the age of the American Revolution*. Charlottesville: University Press of Virginia.
- Bernstein, R. B. (2003). *Thomas Jefferson*. New York: Oxford University Press.
- Brown, A. (1890). *The genesis of the United States*. Boston: Houghton, Mifflin.
- Chamberlin, G. J. (1961). *Parents and religion: A preface to Christian education*. Philadelphia: Westminster Press.
- Connell, J. T. (2004). *The faith of our founding father: The spiritual journey of George Washington*. New York: Hatherleigh Press.
- Cremin, L. (1980). *American education: The national experience, 1783–1876*. New York: Harper & Row.
- Cremin, L. A. (1976). *Traditions of American education*. New York: Basic Books.
- Cubberley, E. (1920). *The history of education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cubberley, E. (Ed.). (1934). *Readings in public education in the United States: A collection of sources and readings to illustrate the history of educational practice and progress in the United States*. Cambridge, MA: Riverside Press.
- Cubberley, E. P. (1909). *Changing conceptions of education*. New York: Houghton Mifflin.
- Dupuis, A. M. (1966). *Philosophy of education in historical perspective*. Chicago: Rand McNally.
- Eggleston, E. (1998). *A history of the United States and its people*. Lake Wales, FL: Lost Classics Book Company.
- Fraser, J. W. (2001). *The school in the United States*. Boston: McGraw-Hill.
- Gangel, K. O., & Benson, W. S. (1983). *Christian education: Its history and philosophy*. Chicago: Moody.
- Gurule, K., & Ortega, J. (1973). L. A. decentralization with problems. *Inequality in Education*, 15, 43–44.
- Gutek, G. L. (1997). *Historical and philosophical foundations of education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hiner, N. R. (1988). The cry of Sodom enquired into: educational analysis in seventeenth century New England. *The social history of American education* (pp. 3–22). Urbana: University of Illinois Press.

- Jefferson, T. (1812). *A manual of parliamentary practice*. Georgetown: Cooper & Milligan.
- Johnson, P. (1997). *A history of the American people*. New York: HarperCollins.
- Kaestle, C. (1983). *Pillars of the republic: common schools and American society, 1780–1860*. New York: Hill & Wang.
- Keenleyside, H. L., & Thomas, A. F. (1937). *History of Japanese education and present educational system*. Tokyo, Japan: Hokuseido Press.
- Khan, Y. (1997). *Japanese moral education: Past and present*. Madison, NJ: Fairleigh Dickinson University Press.
- Kirk, R. (1953). *The conservative mind*. Chicago: Henry Regnery.
- Marcus, J. (1997, September 19). Clinton faces testing war. *Times Educational Supplement*, p. 22.
- Marrou, H. I. (1956). *A history of education in antiquity*. New York: Sheed & Ward.
- Marshall, P., & Manuel, D. (1977). *The light and the glory*. Grand Rapids, MI: Fleming Revell.
- Marshall, P., & Manuel, D. (1997). *Sounding forth the trumpet*. Grand Rapids, MI: Fleming Revell.
- McCarthy, T. P., & McMillan, J. C. (2003). *The radical reader: A documentary history of the American radical tradition*. New York: New Press.
- McClellan, E. B., & Reese, W. J. (1988). *The social history of American education*. Urbana: University of Illinois Press.
- McKivigan, J. R. (1999). *Abolitionism and American religion*. New York: Garland.
- Miller, R. M., & Cimbala, P. A. (1996). *American reform and reformers*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Monroe, P. (1940). *Founding of the American public school system*. New York: Macmillan.
- Neill, M. (1998). National tests are unnecessary and harmful. *Educational Leadership*, 55(6), 45–46.
- Pulliam, J. D., & Van Patten, J. J. (1999). *History of education in America*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Rippa, S. A. (1997). *Education in a free society*. White Plains, NY: Longman.
- Spring, J. (1997). *The American school 1642–1996*. White Plains, NY: Longman.
- Stephens, A. H. (1872). *History of the United States*. New York: Hale & Son.
- Stevenson, H. W., & Stigler, J. W. (1992). *The learning gap*. New York: Summit Books.
- Swanson, A. D., King, R. A., & Sweetland, S. R. (1997). *School finance: Its economics and politics*. White Plains, NY: Longman.
- Tewksbury, S. (1932). *Founding of American colleges and universities before the Civil War*. New York: Teachers College Press.
- Urban, W., & Wagoner, J. (2000). *American education: A history*. Boston: McGraw-Hill.
- U.S. Department of Education. (2002). *No child left behind*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Education. (2005). *Digest of education statistics*. Washington, DC: Author.
- Washington, G. (1790). *First annual address to Congress*. Retrieved July 11, 2004, from [odur.let.rug.nl/~usa/P/gw1/speeches/gwson1.htm](http://odur.let.rug.nl/~usa/P/gw1/speeches/gwson1.htm).

- Webster, D. (1853). *The works of Daniel Webster* (Vol. I, pp. 41–42). Boston: Little, Brown.  
Original statement, December 22, 1820.
- Webster, N. (1834). *Value of the Bible, and the excellence of the Christian religion: For use of families and schools*. New Haven, CT: Durrie & Peck



# Рабство та освіта афроамериканців

Стан освіти для афроамериканців на Півночі докорінно відрізнявся від ситуації на Півдні, і так було ще до початку Війни за незалежність. У довоєнний період існував прямий зв'язок між свободою та освітою. Ті, хто виступали за свободу для всіх афроамериканців Америки, розглядали звільнення як процес, нерозривно пов'язаний із навчанням. Педагоги того часу часто цитували Біблійний вірш «істина зробить тебе вільним» (Barry, 1870), вони вважали, що для повного звільнення афроамериканцям необхідна освіта, і що тільки здобувши освіту можна стати повноцінним членом суспільства. Водночас, багато рабовласників на Півдні боялося, що коли раби навчатися писати, вони піднімуть повстання (Van Horne, 1985; Woodson, 1915).

## Освіта афроамериканців на Півночі

Навіть просто порівнявши рівень письменності на Півночі та на Півдні серед афроамериканців, ми наочно переконаємось, наскільки відрізнявся рівень освіти у цих двох регіонах. І хоча дані зібрані за різними методиками дещо відрізняються, але сучасні історики вважають, що на Півдні наприкінці Громадянської війни рівень грамотності серед афроамериканців був ніяк не більше 10%, а скоріше за все, дорівнював приблизно 2% (Wilson, 1977). На противагу цьому, в 1850 році у більшості великих американських міст Півночі від 64% до 97% афроамериканців уміли читати (Bergman & Bergman, 1969). Показники грамотності у північних містах (див. Таблиця 4.1), таких як Провіденс (97%), Нью-Йорк (88%) і Бостон (90%), були більш високими ніж у прикордонних з Півднем поселеннях, наприклад, у Вашингтоні, округ Колумбія (65%) чи Балтиморі (64%) (Bergman i Bergman, 1969).

Багато в чому ці відмінності між Північчю та Півднем країни можна пояснити різним рівнем доступу до освіти. Так, наприклад, у Нью-Йорку в школах навчався практично однаковий відсоток білих та афро-американських дітей (Bergman & Bergman, 1969). На Півдні в 1830-х і 40-х роках законодавчі збори штатів прийняли закони, що забороняли навчання рабів (Bullock, 1970; Wilson, 1977). Хоча нерівність у можливостях афроамериканців отримати освіту досягла свого піку в 1850 році, розрив виник ще задовго до Війни за незалежність, тому що ці два регіони рухалися в зовсім різних напрямках у питанні освіти афроамериканців (Bullock, 1970; Copeland, 2000).

**Таблиця 4.1** Рівень грамотності дорослих афроамериканців у великих північних містах, 1850 рік

<i>Північні міста</i>	<i>Рівень грамотності афро-американців (%)</i>	<i>Міста, розташовані ближче до південного кордону</i>	<i>Рівень грамотності афро-американців (%)</i>
Провіденс, штат Род-Айленд	97	Цинциннаті, штат Огайо	81
Бостон, штат Массачусетс	90	Філадельфія, штат Пенсильванія	67
Нью-Йорк, штат Нью-Йорк	88	Вашингтон, округ Колумбія	65
Нью-Гейвен, штат Коннектикут	83	Балтимор, штат Меріленд	64
		Луїсвілл, штат Кентуккі	63

## Пуритани та квакери

Задовго до Війни за незалежність різні британські та американські релігійні об'єднання взялися за навчання афроамериканців (Bullock, 1970; Harrison, 1893). Британські місіонери ще у 1661 році заснували групи із поширення релігійних знань, які в 1701 році стали відомі під назвою «Товариство з поширення Євангелії» (Harrison, 1893; Urban & Wagoner, 2000). Товариство, фінансоване пуританами, започаткувало сотні шкіл для вивчення Євангелія і поширення грамотності, переважно у Північних штатах (Harrison, 1893). Керівництво шкіл заохочувало афроамериканців відвідувати ці освітні заклади, де вони навчалися, читаючи Біблію та інші священні книги, а також співали псалми (Bullock, 1970; Harrison, 1893). Враховуючи, що пуритани проживали переважно у північних районах, їхня діяльність дала набагато кращі плоди на Півночі ніж на Півдні (Cornelius, 1991; Harrison, 1893). Водночас, лідери пуритан закликали рабовласників Півдня забезпечувати своїх рабів Бібліями та іншими релігійними книгами, щоб вони змогли навчитися читати Святе письмо (Cornelius, 1991). Джон Еліот (як читаємо у: Cornelius, 1991, с. 14) різко критикував рабовласників за «небезпечне неучтво» рабів, яких не вчили читати і писати.

Більшість релігійних груп (у тому числі пуритани, квакери та інші), які брали участь у навчанні афроамериканців, розглядали грамотність як важливий крок до звільнення і досягнення рівності афроамериканцями (Cornelius, 1991; Schwartz, 2000).

Озираючись назад, можна побачити, що обидва ці питання були тісно пов'язані між собою. Афроамериканці, які навчилися читати у цих перших школах, фінансованих пуританами, використовували свої знання, щоб написати заяви в суд з проханням надати їм свободу (Cornelius, 1991; Schwartz, 2000).

Квакери також вважали грамотність життєво важливою для афроамериканців, особливо після того як вони ставали вільними людьми (Copeland, 2000; Schwartz, 2000; Sterling, 1991). Квакери були першими колоністами, які офіційно виступили за відміну рабства в Америці, а в 1724 році вони навіть заявили, що захоплення рабів в Африці – це акт війни (Copeland, 2000; Vahey, 1998). Квакери були дуже толерантними до національних меншин. Наприклад, вони не заперечували проти змішаних шлюбів (Wilson, 1977). Також вони відповідально ставилися до надання освіти афроамериканцям (Sterling, 1991; Vahey, 1998).

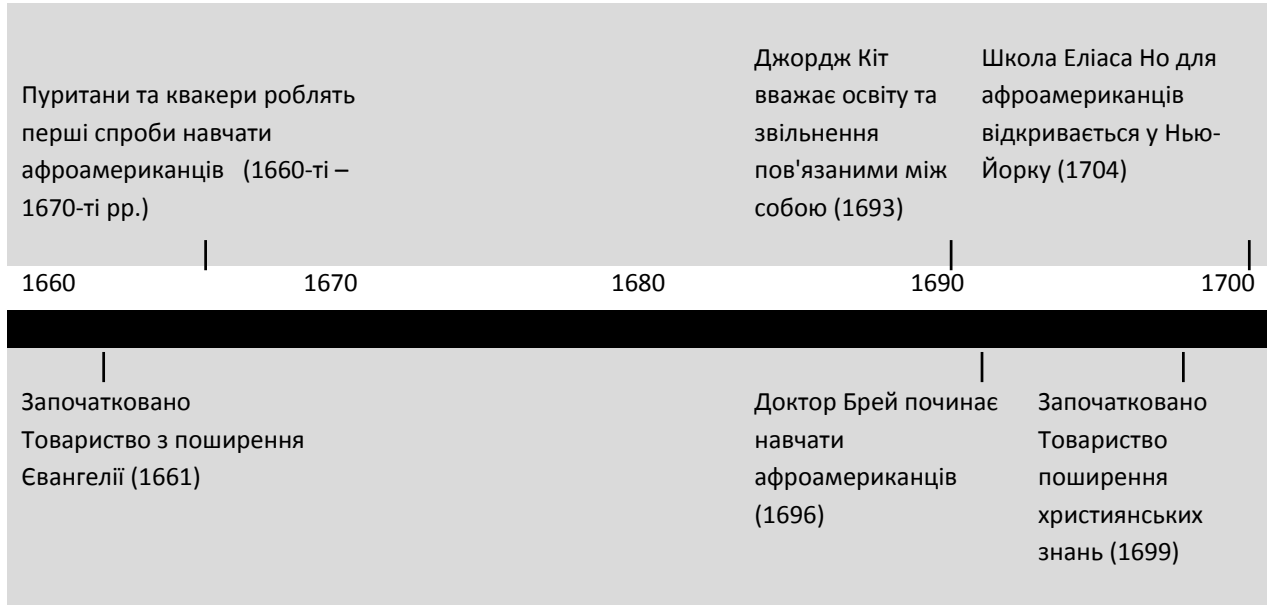
Квакери активно долучалися до процесу звільнення рабів на територіях, де освіта набула значного поширення. Також вони розробили план, згідно з яким раби спочатку навчались, а потім повертались на свою батьківщину в Африку. На створення цього плану квакерів надихнув Джордж Кіт, який заявив в 1693 році, що потрібно навчати рабів грамотності та основам релігії, щоб підготувати їх до звільнення (Woodson, 1915). Квакери не тільки вчили рабів, читаючи з ними Біблію та класичні твори, а й приділяли особливу увагу навчанню їх «громадянським обов'язкам» (Woodson, 1915, стор 43-44).

Проте, квакери вважали, що необхідно використовувати й інші легальні засоби, щоб звільняти рабів і забезпечувати їм ширші освітні можливості. Священники квакерів, наприклад, Еліас Хікс і Джон Вольман, організували бойкот товарів, вироблених з використанням рабської праці (Vahey, 1998). Вольман навіть стверджував, що купувати такі товари нічим не краще ніж володіти рабами (Vahey, 1998). Згодом й інші євангельські групи почали застосовувати ті ж самі методи тиску на рабовласників (Roth, 1999). Джеймс Мілліган був ще одним видатним квакером, він закликав політично тиснути на власників рабів (Roth, 1999). Квакери вважали, що афроамериканці зможуть отримати якісну та повноцінну освіту, тільки коли вони стануть вільними.

Проте, не зважаючи на ці зусилля, на той час у сфері освіти для афроамериканців не було досягнуто значних успіхів. Через низький рівень грамотності білого населення в Америці більшість громадян виступали в першу чергу за освіту своїх білих співвітчизників, а не афроамериканців (Wilson, 1977; Woodson, 1915). Очевидно, що якщо б більше викладачів підкреслювало важливість освіти афроамериканців, то в цій сфері було б досягнуто більшого прогресу.

Навчання афроамериканців не просто відбувалося паралельно з розвитком руху за скасування рабства, скоріше, освіта передувала та сприяла виникненню аболіціонізму (Harrison, 1893; Taylor, 1999; Wilson, 1977). Після 1700 року в колоніях почулися перші заклики до скасування рабства (Copeland, 2000; Vahey, 1998; Zdrok-Ptaszek, 2002), але важливо підкреслити, що їм передували зусилля пуритан, квакерів

та інших груп, які навчали афроамериканців. Можна стверджувати, що в міру того як все ширші кола людей усвідомлювали інтелектуальний потенціал афроамериканців, все частіше лунали заклики до їх звільнення (Vahey, 1998; Zdrok-Ptaszek, 2002).



### Додатковий матеріал

Квакери також були найбільш активною організованою групою, яка брала участь у так званій «підпільній залізниці» (Copeland, 2000; Sterling, 1991; Vahey, 1998). Деякі квакерські сім'ї, в тому числі Коффіни, Уйтсети, Мотти та Хікси, стали особливо відомі завдяки своїй діяльності в цій організації. Леві Коффін вважався президентом підпільної залізниці і був одним з головних борців за освітні права афроамериканців (Vahey, 1998). У багатьох містах Сполучених Штатів квакери створювали добре організовані групи, щоб звільняти рабів. Наприклад, тільки в 1776 році квакери Лонг Айленду успішно звільнили 154 рабів (Vahey, 1998). Квакери наголошували, що для того щоб звільнені раби стали повноцінними громадянами, їм необхідна була освіта (Sterling, 1991).

Пуританські організації «Товариство з поширення Євангелії» і «Товариство поширення християнських знань», засноване в 1699 році, не тільки допомогли створити в Новій Англії найрозгалуженішу навчальну систему для представників національних меншин у Новому Світі, а й сприяли перетворенню цього регіону на центр руху проти рабства (Wilson, 1977). Зусилля квакерів у цій сфері сильно вплинули на політичні переконання Вільяма Пенна та Бенджаміна Франкліна

(Washington, 1969; Spring, 1997). Букер Т. Вашингтон (1969) зазначає: «Благочестивий філантроп Вільям Пенн марно намагався закріпити свої переконання щодо скасування рабства на законодавчому рівні» (с. 114). Формально, його пенсильванський законопроект 1712 року «був прийнятий і звільняв рабів за законом, але був скасований королевою Анною» (с. 114).

Діяльність квакера Ентоні Бенезета також вплинула на переконання Бенджаміна Франкліна (Bergman & Bergman, 1969). Франкліна почали сприймати як лідера руху за визволення рабів, коли він надрукував книгу квакера Бенджаміна Лея, спрямовану проти рабства (Bergman & Bergman, 1969). Він також підтримував відкриття першої безкоштовної школи Бенезета для афроамериканців у Філадельфії (Bergman & Bergman, 1969; Woodson, 1915), а згодом став президентом товариства аболіціоністів Філадельфії (Spring, 1997). У 1790 році Франклін звернувся до уряду США з проханням видалити положення про рабство з Конституції (Bergman & Bergman, 1969). Крім того, Франклін заснував школу для афроамериканців, яка проіснувала майже століття (Copeland, 2000; Wilson, 1977).

## **Інші зусилля, направлені на розвиток освіти для афроамериканців**

Йшов час і все більше організацій та окремих осіб зосереджувало свої зусилля на освіті афроамериканців (Wimberly, 1977). У 1696 році преподобний доктор Брей розпочав навчання афроамериканців в Меріленді (Woodson, 1915). Після смерті Брея колеги продовжили його справу (Bergman & Bergman, 1969; Van Horne, 1985; Woodson, 1915). Група під назвою «Товариші преподобного доктора Брея» стала одним з найвідоміших товариств, яке займалося освітою афроамериканців. У 1723 році група направила зібрані кошти на створення шкіл та бібліотек для афроамериканців (Van Horne, 1985). У 1740 році Товариші доктора Брея відкрили школу для афроамериканців у Південній Кароліні, а в 1759 і 1760 рр. вони заснували ще дві у Філадельфії (Bergman & Bergman, 1969, Van Horne, 1985). У товариства була настільки хороша репутація, що до нього приєднався сам Бенджамін Франклін (Bergman & Bergman, 1969).

Багато впливових осіб ще до Громадянської війни відіграло важливу роль у навчанні афроамериканців. Езра Стайлз, який пізніше став ректором Єльського університету, почав готувати афроамериканців до прийняття сану священника (Harrison, 1893). Багато церков на північному-сході країни відкрили школи для звільнених рабів (Harrison, 1893). У 1704 році Еліас Но започаткував школу для афроамериканців у Нью-Йорку. У 1708 році у школі Но було вже 200 учнів (Woodson, 1915).

Розширенню освітніх можливостей для афроамериканців сприяло поширення друкованих журналів і книг, аболіціоністські погляди більшості батьків-засновників і виникнення товариств, які виступали проти рабства (Copeland, 2000). Виступи таких людей як Вільям Пінкні (1788) та Бенджамін Раш (1773) допомогли багатьом

американцям досягнути значний розумовий потенціал афроамериканців. Пінкні (1788) у промові в Меріленді перед членами законодавчих зборів заявив, що «негри нічим не гірші ніж білі, якщо надати їм рівні можливості» (с. 6). Батько-засновник і один з найвідоміших лікарів Бенджамін Раш (1773) стверджував, що афроамериканці мали право на отримання освіти. Двоє засновників та провідних членів партії федералістів Джон Джей та Александр Гамільтон вклали більше грошей ніж будь-хто інший у розвиток шкільної освіти для афроамериканців у Нью-Йорку (Jay, 1801). Джей вклав багато енергії та грошей у побудову безкоштовних шкіл для афроамериканців, цій справі він присвятив велику частину свого життя. Гамільтон також працював у цьому напрямку, він був головою Ньюйоркського товариства аболіціоністів (Washington, 1969). Саме завдяки тому, що у Нью-Йорку палкими прихильниками навчання афроамериканців були і перший головний суддя Верховного суду країни Джон Джей, і міністр фінансів Александр Гамільтон, освіта для афроамериканців у цьому місті стала вважатися найкращою в країні. З часом у цьому відношенні Нью-Йорк навіть обігнав Нову Англію (Jay, 1801; Woodson, 1915). Джей вважав, що вкрай важливо забезпечити у школах для афроамериканців високу відвідуваність, хороше керівництво та розвинену матеріально-технічну базу.

Велике відродження (1730-1770-х років)	Керівництво північних церков з новою силою береться за освіту афроамериканців на Півдні (1770-1820)		Джон Джей і Александр Гамільтон починають давати щедрі пожертви на афро-американську освіта та судові справи проти рабства (1777)		Єпископ Йосія стає пастором «Церкви для білих» (1791)	
	Джон Уеслі критикує рабовласників за відмову навчати рабів (1774)					
1750		1760		1770		1780
						1790
Джуніпер Хеммон став першим афроамериканським поетом (1761)		Бенджамін Раш доводить необхідність поліпшення освіти для афроамериканців (1773)	Значно зростає кількість благодійних шкіл для навчання афроамериканців (1770-1792)		Лемюель Хайес стає пастором конгрегаціо налістів (1785)	Джеймс Дарем визнаний визначним лікарем (1794)

Збільшення кількості товариств, які виступали за скасування рабства, в 1700-х і на початку та в середині 1800-х років також допомогло розвитку освіти для афроамериканців (Taylor, 1999). У 1838 році налічувалося 1300 товариств з сотнями тисяч членів (Filler, 2002; Zdrok-Ptaszek, 2002). У

ряді випадків аболіціоністські організації виступали з конкретними пропозиціями для покращення освіти рабів (Woodson, 1915). Наприклад, у 1794 році члени Всеамериканського з'їзду аболіціоністських товариств закликали навчати рабів за високоякісними посібниками (Woodson, 1915).

Зростання кількості політиків, релігійних діячів та товариств, які закликали скасувати рабство та навчати афроамериканців, призвело до ще одного позитивного зрушення. З часом все більше білих американців почало жертвувати землі та гроші для навчання афроамериканців (Benezet, 1871; Wimberly, 1977; Woodson, 1915). Ентоні Бенезет помер у 1784 році, і згідно із заповітом значна частина його капіталу була направлена на розвиток освіти афроамериканців (Spring, 1997; Woodson, 1915). Массачусетський інвестор Ебіел Сміт і польський інженер та борець за свободу Америки у Війні за незалежність Тадеуш Костюшко також заповіли використати частину своїх статків на побудову шкіл для афроамериканців (Spring, 1997; Woodson, 1915).

Три інші конфесії, а саме баптисти, методисти та пресвітеріани також зробили великий внесок у навчання афроамериканців (Harrison, 1893; Wimberly, 1977; Woodson, 1915). Кожна з цих релігійних громад не тільки відкривала школи, а й прагнула підготувати афро-американських священиків (Harrison, 1893; Woodson, 1915). Це була хороша можливість для багатьох афроамериканців, адже бути священиком тоді вважалося дуже почесно (Cornelius, 1991; Harrison, 1893; Woodson, 1915). Проте не всі церковні конфесії поділяли цей підхід (Harrison, 1893). В основному лише ті конфесії, які підпали під вплив духовного відродження (його називають «Великим відродженням середини 1700-х років»), і стали втілювати його заклики до духовного оновлення та освіти, стали приймати активну участь у навчанні афроамериканців (Cornelius, 1991; Harrison, 1893; Marty, 1968). Велике відродження було релігійним відродженням, яке наголошувало на важливості поновлення спілкування з Богом, воно вплинуло на багатьох ключових осіб країни, в тому числі і на провідних педагогів.

## Дебати з приводу необхідності освіти афроамериканців

Незважаючи на ці зусилля у сфері освіти афроамериканців, чимало громадян, особливо на Півдні, рішуче виступало проти навчання афроамериканців. По-перше, вони вважали, що навчати рабів не практично, і що це мало сенс тільки тоді, коли отримані знання дозволяли їм працювати більш ефективно. Тобто, згідно з думкою цих людей, афроамериканцям освіта взагалі не була потрібна.

По-друге, жителі Півдня боялися, що завдяки освіті раби стануть організованими та повстануть проти гніту рабовласників (Copeland, 2000). Ця теза особливо цікава, тому що вона показує почуття прихованої провини рабовласників та інших противників освіти афроамериканців. Якщо в рабстві немає нічого поганого, то чому раби мають повставати, коли вони здобудуть освіту? Зрозуміло, що багато

рабовласників глибоко в душі розуміли, що рабство – це жорстоко. По-третє, деякі люди були переконані, що афроамериканці – нижча раса, в тому сенсі, що вони вперті та менш здібні. Тож дехто стверджував, що афроамериканцям освіта не принесе такої користі як білим.

Багато американських лідерів під час Війни за незалежність сприяли розповсюдженню освіти серед афроамериканців (Copeland, 2000). Багато хто з батьків-засновників вважав, що федеральний уряд повинен навчати афроамериканців і навіть звільняти їх. Так, зокрема, Бенджамін Франклін підтримував освіту для афроамериканців з трьох причин. Він вважав, що а) одержавши освіту, вони стануть справжніми християнами, б) вони також люди і в) освіта допоможе їм більше заробляти (Copeland, 2000). Очевидно, що таким чином він відповів на більшість заперечень, висунутих противниками освіти для афроамериканців. Немає сумнівів, що Бенджамін Франклін хотів своїми заявами повністю спростувати твердження опонентів. Франклін вважав, що ті, хто називав афроамериканців нижчою расою, просто шукали «жалюгідне виправдання» своїм поглядам (Woodson, 1915). Він стверджував, що шкільна освіта, безсумнівно, збагатить афроамериканців, як і будь-кого, морально та інтелектуально (Cornelius, 1991; Woodson, 1915). Крім того, він доводив, що освічений працівник корисніший, тому що він із більшою ймовірністю може запропонувати ефективні методи підвищення продуктивності праці.

Ентоні Бенезет (1871) був прямолінійним у своїх твердженнях щодо рівності афроамериканців: «Я кажу відкрито і чесно, що бачив у негрів стільки ж різноманітних талантів як і в білих, і я маю сміливість про це заявляти» (с. 1).

Засновник методистської церкви Джон Уеслі і один з перших аболіціоністів Джордж Б'юкенен відкрито кинули виклик рабовласникам, яких боялося так багато людей. Вони були першими з багатьох таких мужніх людей. Звертаючись до одного з рабовласників Джон Уеслі (1774) заявив: «Якщо Ви дозволяєте їм [рабам] бути такими дурними як Ви кажете, то хто ж тоді винний у їхній тупості?» (с. 1). Уеслі стверджував, що афроамериканці не тільки не поступаються європейцям у розумових здібностях, а навіть розумніші за деяких із них. А Б'юкенен (1793) у свою чергу говорив: «Африканці, яких ви зневажаєте, до яких ви ставитеся не гуманно, як до скотини, і кого ви незаконно обертаєте в рабство руками деспотичних тиранів, так само як і ви здатні до самовдосконалення».

Незважаючи на ці поодинокі палкі заяви, прихильники освіти для афроамериканців повинні були боротися не тільки з тими, хто думав, що навчання афроамериканців – це марнування часу через інтелектуальну відсталість таких учнів, а й з тими, хто стверджував, що навчання афроамериканців гідне зусиль, незважаючи на те, що вони поступаються білим у розумових здібностях. Томас Джефферсон (1903) також поділяв останню тезу, і це, на жаль, мало допомогло тим, хто підкреслював необхідність навчання афроамериканців. Джефферсон та деякі інші тогочасні політичні діячі Півдня стверджували, що освіта йшла на користь афроамериканцям, але вони не могли стати такими ж розумними як білі люди.



## Пришвидшення розвитку благодійних шкіл

Багато користі афроамериканцям принесло заснування благодійних шкіл північно-східними поселенцями та їх швидкий розвиток після Війни за незалежність. Діяльність благодійних шкіл була спрямована на освіту незаможних людей (Bobbe, 1933; Cornog, 1998). Афроамериканці були однією з найбідніших етнічних груп. Таким чином, на Півночі ефективно працюючі благодійні школи стали одним з найважливіших інструментів у боротьбі з соціально-економічними труднощами, з якими стикалися ці мешканці США (Andrews, 1969). Ще одна важлива проблема афроамериканської громади полягала в тому, що більша частина афроамериканців на Півночі були звільненими рабами (Andrews, 1969; Woodson, 1915).

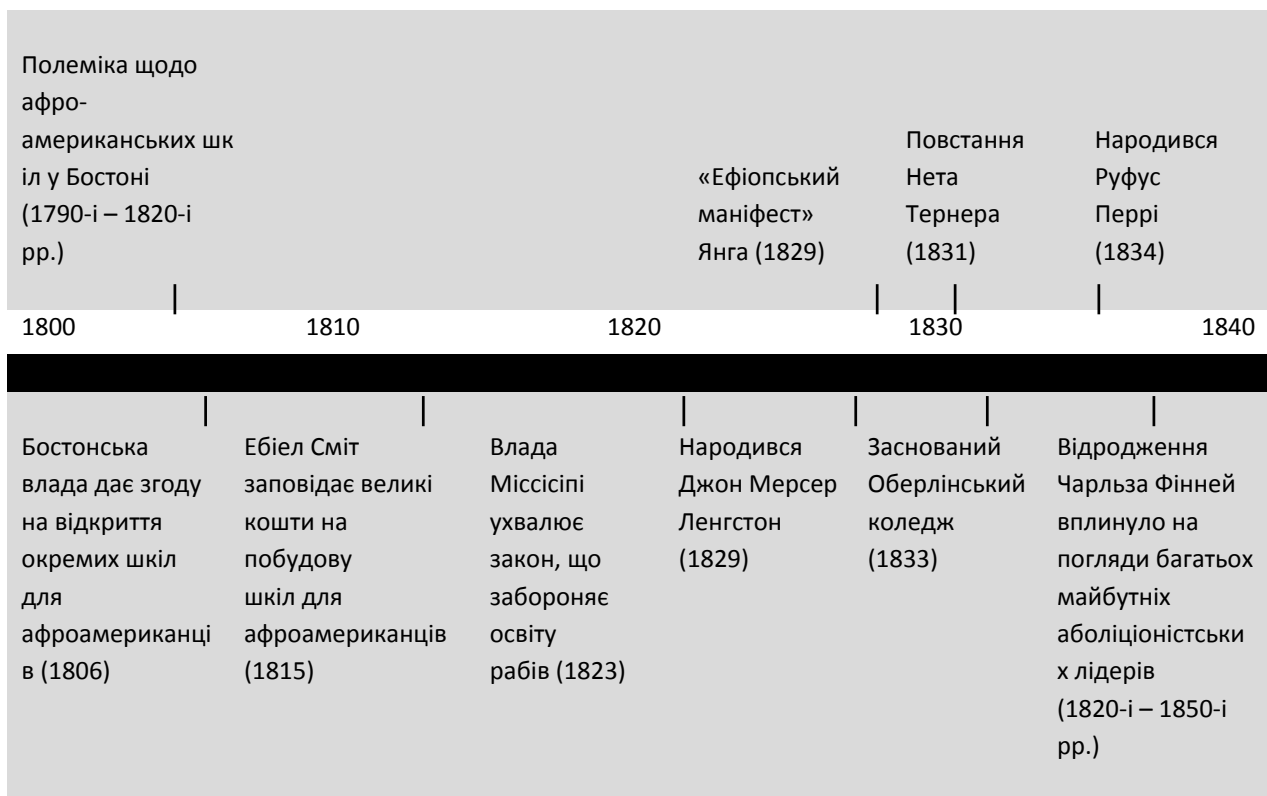
Більшість білих громадян вважала, що колишні раби потребують особливого ставлення (Andrews, 1969; Woodson, 1915). Люди розуміли, що звільнені раби колись розглядалися своїми хазяями як рухоме майно, крім того, у більшості з них не було ніякої освітньої підготовки (Spring, 1997). Тому переважна більшість громадян думала, що найкращий шлях для інтеграції колишніх рабів у суспільство – це створення для них окремих шкіл (Spring, 1997). Сьогодні важко сказати, чи дійсно такі спеціальні школи створювалися з найкращих побажань і наскільки домішувався до цих міркувань расизм. Найвидатніший афро-американський історик Вудсон (1915) вважав, що ці школи були створені з добрими намірами і не були продуктом расизму. Проте, можна припустити, що обидві причини в тій чи іншій мірі вплинули на заснування таких окремих шкіл.

За законом афроамериканці на Півночі могли відвідувати школи разом з білими дітьми. Де-юре у північній частині країни не було сегрегації (Woodson, 1915). Проте, в силу а) несприятливих економічних умов та б) незручностей під час відвідування шкіл разом із білими учнями, діти афроамериканців уникали відвідувати державні та приватні школи, якими керували білі (Spring, 1997; Woodson, 1915). На Півночі чимало афро-американських батьків охочіше відправляли своїх дітей до шкіл, створених спеціально для звільнених рабів. Перші такі школи були відкриті у Філадельфії в 1770, у Нью-Йорку в 1787 та в Балтиморі в 1792 році (Bergman & Bergman, 1969; Spring, 1997). Керівництво ланкастерських шкіл у Нью-Йорку особливо успішно налагоджувало зв'язки з афроамериканцями (Andrews, 1969; Bergman & Bergman, 1969). Це було важливо, тому що мало хто із афроамериканців міг оплачувати навчання. Чим діяльність школи була ефективнішою, тим більшому числу бідних людей можна було допомогти (Jones, 1964; Kaestle, 1973).

У більшості північних міст афроамериканці в той чи інший спосіб отримували освіту. В цілому, понад 70% афроамериканців відвідували благодійні школи різних типів (Woodson, 1915). Наприклад, у Філадельфії в 1859 році близько 77% афроамериканських школярів ходило до благодійних шкіл (Woodson, 1915). Багато афроамериканців відвідувало школи разом з білими дітьми. Проте, понад 40% афро-

американських учнів ходило до шкіл, спеціально створених для звільнених рабів (Woodson, 1915).

Афроамериканці, особливо звільнені раби, часто самі докладали зусилля, щоб створити такий тип шкільної освіти, який би їм підходив найкраще (Jay, 1801). Афроамериканці відвідували недільні школи, створені спеціально для них, але також і змішані освітні заклади (Woodson, 1915). Водночас, деякі афро-американські лідери вважали, що для того щоб освіта для молоді була на високому рівні, найкраще, щоб афроамериканці самі управляли своїми школами (Spring, 1997). Наприкінці 1700-х і на початку 1800-х рр. афроамериканці почали все частіше відкривати школи; відомо, що найбільше їх було відкрито в 1830 році (Woodson, 1915). Афроамериканці відстоювали свої погляди на те, де і як їм краще навчати дітей. Щоб краще зрозуміти цю боротьбу, ми розглянемо ситуацію, яка складалася в Бостоні на початку 1790-х. На той час у Бостоні було зареєстровано 766 афроамериканців, а загальна чисельність населення складала 18,038 осіб (Schultz, 1973). Іншими словами, близько 4% учнів були афроамериканцями. Більшість них були бідними, їх не надто радо приймали до державних шкіл Бостона, тож це змусило їхніх батьків шукати інший вихід із ситуації (Schultz, 1973).



Таким чином, чимало афроамериканців у 1790-х рр. дійшло висновку, що їхнім дітям краще навчатися відокремлено (Schultz, 1973). Як наслідок, афро-американська громада подала клопотання до шкільного комітету Бостона, просячи дозвіл на

відкриття окремих шкіл. Втім, комітет відмовив їм, побоюючись, що в разі позитивного рішення доведеться відкривати спеціальні школи для кожної етнічної групи Бостона (Schultz, 1973).

І хоча керівництво державних шкіл не пішло назустріч афроамериканцям, несподівано, деякі білі громадяни надали необхідні кошти для відкриття окремих приватних шкіл (Schultz, 1973). Керівництво державних шкіл занепокоїлося, що всі афро-американські учні перейдуть до приватних шкіл. Тому шкільний комітет Бостона врешті-решт погодився на вимоги афроамериканців і в 1812 році виділив необхідні кошти на утримання окремих шкіл. Однак, згодом з'ясувалося, що грошей, отриманих з державних джерел, недостатньо і потрібні приватні пожертви. На щастя, значні кошти були отримані від білого чоловіка на ім'я Ебіел Сміт (Schultz, 1973), який помер в 1815 році і «залишив весь дохід від своїх акцій платних автодоріг, мостів у Новій Англії та облігацій Сполучених Штатів на підтримку розвитку шкіл для афроамериканців» (Spring, 1997, с. 87).

Але згодом, вже на початку 1820-х рр., деякі члени афро-американської громади почали сумніватися у доцільності існування окремих шкіл (Schultz, 1973). У 1833 році шкільний комітет Бостона дійшов висновку, що якість освіти, яку отримували афро-американські учні, була нижчою ніж у білих школярів. Скарги продовжували надходити, і згодом уряд штату Массачусетс ухвалив закон про расову інтеграцію (Schultz, 1973). Формально, у цьому законі не було необхідності, адже законодавство штату Массачусетс і раніше дозволяло змішані школи. Проте, політичні лідери штату вважали, що варто прийняти окремий правовий документ, який би закликав до інтеграції. Рішення щодо позову 1954 року Брауна проти Міністерства освіти, в якому зазначається, що в тих областях країни, де існувала де-юре (примусова) сегрегація, школи для афроамериканців у більшості випадків забезпечували гіршу якість навчання ніж школи для білих учнів, ґрунтувалося на висновку шкільного комітету Бостона. Необхідно відзначити, що ніякого насильства не було зафіксовано внаслідок інтеграції, запровадженої згідно з цим законом (Schultz, 1973).

#### Сучасний погляд

##### Афроцентричні школи

Проблема існування шкіл, де б керівниками і учителями були б самі афроамериканці, особливо актуальна для афроамериканців-учасників громадського руху «За афроцентричні школи», який, в тому числі, підтримує Молефі Кете Асанте, (Asante 1987). Асанте – відомий фахівець у галузі мультикультуралізму, який вважає, що афро-американські діти повинні мати можливість відвідувати афроцентричні школи. Зокрема, він переконаний, що, враховуючи величезне розмаїття культур, що співіснують зараз у американських школах, афро-американські учні можуть належним

чином вивчати свою власну культуру, тільки якщо вони відвідуватимуть афроцентричні школи. Водночас чимало американських педагогів висловлюють стурбованість з цього приводу, вони вважають, що такі школи призведуть до відродження сегрегації, і що загалом створення таких шкіл – це рух у зворотному напрямку. Такі освітні лідери як Гері Орфілд (1996) попереджають, що Сполучені Штати знову стають сегрегованими. Однак Асанте доводить, що цей поділ цілком виправданий, оскільки, як і в 1790-х – 1820-х рр. у Бостоні, як було описано в цій главі, афроамериканці самі просять про розділення.

- Що ви думаєте з цього приводу? Як на вашу думку, афроцентричні школи – це позитивне починання?

## Афро-американські лідери

Багато афроамериканців, які отримали освіту на Півночі, згодом стали видатними американцями та доклали чимало зусиль, щоб змінити історію Сполучених Штатів Америки на краще (Ross, 2003). Афро-американські лідери працювали на різних посадах та всі вони служили американському суспільству. Той факт, що керівництво шкіл Півночі створило умови для навчання афроамериканців, був одним з ключових моментів в історії американської освіти. В багатьох аспектах надії афроамериканців на прогрес, самовизначення та реалізацію власного потенціалу залежали від освіти. Завдяки тому, що ці лідери використали свою навчальну підготовку, щоб принести користь суспільству, чимало афроамериканців також почало прагнути завоювати повагу білих американців. Ці люди своїми досягненнями у різних сферах суспільного життя залишили інших афроамериканцям гідні приклади для наслідування.

Безсумнівно, Річард Аллен став героєм для афроамериканців, він був «Мартіном Лютером Кінгом-молодшим свого часу» (Wilson, 1977; Woodson, 1915). Аллен заснував Африканську методистську єпископальну (АМЕ) церковну конфесію та відкрив першу таку церкву в Філадельфії. Він був дуже популярним не лише серед афроамериканців, а і серед білих громадян. Аллен часто подорожував країною разом із білими пасторами, щоб спільно відправляти богослужіння з різних нагод (Woodson, 1915).

Єпископ Йосія був запрошений у 1791 році працювати пастором до «Церкви для білих» у Портсмуті, штат Вірджинія (Bergman & Bergman, 1969; Woodson, 1915). Те, що він пристав на цю пропозицію, свідчить про те, що, по-перше, єпископ не був расистом, а по-друге, це доводить той факт, що «Церква для білих» у Вірджинії не була расистським об'єднанням. Крім того, це говорить про те, що єпископ свого часу був обдарованим учнем (Woodson, 1915).

Джеймс Дарем також був видатним афроамериканцем. Освіту він отримав у Філадельфії, але згодом переїхав на Південь і став одним з найвидатніших терапевтів у Новому Орлеані (Brissot de Warville, 1794). Дарем вільно говорив трьома мовами (іспанською, англійською та французькою) і був настільки відомим лікарем, що заслужив увагу та схвальні відгуки від Бенджаміна Раша, найвідомішого лікаря країни. Після того як Раш зустрівся з Даремом, він сказав про нього: «Я навчився у нього більше, ніж він міг очікувати від мене» (Rush, як читаємо у: Baldwin, 1834). Зробивши таку заяву Раш, який підписав Декларацію про незалежність, без сумніву, показав себе скромною людиною. Крім того, він допоміг зміцнити репутацію доктора Дарема, якого почали вважати одним з найрозумніших лікарів держави.

Багато афроамериканців, які отримали освіту північніше Вашингтона (округ Колумбія), могли похвалитися великими інтелектуальними здобутками. Бенджамін Бейнекер з округу Балтимор виготовив перший годинник в Америці ще до Війни за незалежність (Woodson, 1915). В той час британський уряд не заохочував свої колонії розробляти технічні новинки. Британці побоювалися, що технологічні інновації в колоніях можуть порушити торговельний баланс між Англією та Новим Світом (Woodson & Wesley, 1968). Вони хотіли, щоб колонії постачали в Англію сировину і залежали від товарів, вироблених у Великобританії (Woodson & Wesley, 1968). Бейнекера не дуже хвилювали ці вимоги. Не замислюючись над тим, як британці могли оцінити його діяльність, Бейнекер сприяв зміцненню почуття самодостатності серед поселенців (Woodson, 1915).

Освічені афроамериканці домоглися прогресу не тільки в суто практичних областях, але й у творчій сфері (Bergman & Bergman, 1969; Woodson & Wesley, 1968). У 1761 році Юпітер Хеммон зарекомендував себе як письменник. Він став першим відомим афро-американським поетом, опублікувавши книгу «Врятований Христом, з покайнними благаннями». Це був перший літературний твір, виданий на території Сполучених Штатах, автором якого був американець африканського походження. У 1770 році Джошуа Джонстон став першим афро-американським художником, а в 1800-х роках країна дізналася про талановитого живописця Роберта Данкенсона (Bergman & Bergman, 1969). Айра Олдрідж став першим відомим афро-американським актором, який грав Шекспіра (Woodson & Wesley, 1968).

Таким чином, починаючи із середини 1800-х років, афроамериканці завдяки освіті почали робити істотний внесок спочатку у діяльність церкви, а потім і в розвиток освіти для своїх співгромадян (Woodson & Wesley, 1968). Згодом, коли чимало з них стало священиками, їх почали по-іншому сприймати на Півночі (Ross, 2003). Хоча переважна більшість афроамериканців були пасторами в громадах афроамериканців, але на Півночі у них був доступ до багатьох проповідницьких кафедр, тож афроамериканці могли вільно висловлювати свої ідеї та впливати на суспільство, про що вони раніше не могли навіть і мріяти (Ross, 2003). Цей вплив посилювався, коли деякі афроамериканці стали пасторами «Церкви для білих». Церкви конгрегаціоналістів та баптистів були найвідкритішими конфесіями у цьому сенсі, а

Лемуїл Хейнс став одним з найбільш шанованих пасторів. Хейнс став священником конгрегаціоналістів у 1785 році і першим афро-американським пастором «Церкви для білих» у 1818 (Bergman & Bergman, 1969). Красномовний оратор і мислитель, Хейнс своїми проповідями зумів достукатися до сердець як афроамериканців, так і білих.

У 1780-і роки баптистська церква оголосила рабство «порушенням природного порядку речей» (Bergman & Bergman, 1969, с. 6). Такий підхід сподобався багатьом афроамериканцям, і багато хто захотів стати священником цієї конфесії (Bergman & Bergman, 1969; Woodson, 1915). Крім церкви єпископа Йосії у Вірджинії, мабуть, найвідомішою «Церквою для білих», де пастором був афроамериканець, стала баптистська церква «Хард Шелл» в штаті Теннессі. Цю церкву відвідували не тільки білі громадяни; туди ходило багато відомих і багатих людей штату (Woodson, 1915). Сожурне Трут була звільненою рабинєю, яка втекла від свого господаря в 1826 році, вона проповідувала аболіціонізм і її промови надихали як афроамериканців, так і білих на боротьбу із рабством (Ross, 2003). У 1849 році преподобний Чарльз Ейвері заснував в Пенсильванії Ейверський коледж для афроамериканців (Woodson, 1915).

У середині 1800-х років афроамериканці почали робити успіхи в педагогіці та журналістиці (Bergman & Bergman, 1969). Едвард Мітчелл і Річард Теодор Грінер стали першими афроамериканцями, які закінчили відповідно Дартмут і Гарвард (Bergman & Bergman, 1969). Руфус Льюїс Перрі (1834-1895) згодом став дуже авторитетним афро-американським педагогом і журналістом (Bergman & Bergman, 1969).

В період після Громадянської війни афроамериканці, які отримали освіту на Півночі, зайняли високі посади в уряді. Відразу після Громадянської війни багато афроамериканців було обрано в Конгрес і в законодавчі органи штатів (Bergman & Bergman, 1969). Американці африканського походження також були призначені на різні державні керівні посади, зокрема п'ятеро посіли посади головних перевіряючих в сфері освіти у своїх штатах (Wilson, 1977).

Джон Мерсер Ленгстон (1829-1897) закінчив Оберлінський коледж і був обраний до Конгресу. Практично всі афроамериканці, які пройшли в Конгрес, або отримали освіту на Півночі, або їх навчали вчителі з Півночі (Bergman & Bergman, 1969; Woodson, 1915). Досить багато афроамериканців були обрані до Конгресу незабаром після Громадянської війни, в тому числі Алонсо Рензієр (1834-1882) і Єремія Харелсон (1846-1916). Дещо згодом депутатом став і Томас Єзекіль Міллер (1849-1937). Афроамериканці досягли успіху також і в інших сферах. Роберт Моррік і Джордж Вашон стали юристами. Джон Рок був не тільки адвокатом, але і стоматологом, терапевтом та вчителем (Woodson & Wesley, 1968).

На початку 19-го століття стало зрозуміло, що на Півночі процес освіти афроамериканців рухається в правильному напрямку (Bergman & Bergman, 1969). В той час як переважна більшість афроамериканців стала успішними громадянами і не створювала ніяких проблем у суспільстві, інші ж, навпаки, почали брати участь у повстаннях (Woodson & Wesley, 1968). Те, що деякі освічені афроамериканці стали ватажками повстань в окремих містах, підтвердило найгірші побоювання деяких

білих громадян. Туссен Лувертюр очолив успішне повстання афроамериканців на Гаїті проти, як здавалося, непереможних збройних сил Франції (Woodson & Wesley, 1968). Це спонукало багатьох рабів повірити в те, що вони теж могли отримати свободу. Чимало повстань афроамериканців відбулося на Півдні (Child, 1794/2002). Найвідоміше серед них – повстання під керівництвом Нета Тернера в 1831 році. Проте були й інші, менш відомі, зокрема, у Вірджинії та Південній Кароліні (Wilson, 1977; Woodson, 1915). Нині відомо, що ці повстання як правило очолювали освічені афроамериканці. Цей факт підтвердив найгірші побоювання багатьох жителів Півдня (Child, 1794/2002, Wilson, 1977). Багато афроамериканців, які організували повстання або отримали освіту на Півночі або їх на Півдні навчали педагоги з Півночі (Wilson, 1977). Це підводить нас до вивчення історії розвитку освіти для афроамериканців на Півдні.

### **Історія освіти афроамериканців на Півдні**

Навіть під час колоніального періоду афроамериканці на Півдні рідше здобували освіту ніж на Півночі. Це не означає, що деякі релігійні групи не намагалися навчати афроамериканців. Проте відомо, що керівництво південних штатів по можливості блокувало такі спроби (Woodson, 1915). Навіть у колоніальні часи багато політичних діячів Півдня чинило опір поширенню освіти для афроамериканців. У 1660-х і 70-х роках квакери брали активну участь у навчанні афроамериканців (Woodson, 1915). Але в 1670-х рр. губернатор Північної Кароліни заборонив квакерам навчати афроамериканців, якщо тільки вони не отримають офіційного дозволу від лондонського єпископа. Квакери були розлючені та відповіли йому запитанням: «Хто зробив вас пасторами та проповідувачами Євангеліє тільки для білих людей?» (Woodson, 1915, с. 68). Південна методистська церква схвалювала рабство, однак, вона заохочувала навчання афроамериканців. Це може бути однією з причин, чому так багато афроамериканців на Півдні стали вірянами саме методистської церкви (Woodson, 1915).

Уряди південних штатів заперечували необхідність освіти для афроамериканців. Крім того, мешканці Півночі майже нічого не робили, щоб викоренити рабство. Духовенство із церков Півдня, філантропи та просто громадяни, які могли б докласти більше зусиль для розвитку освіти афроамериканців, часто цього не робили, тому що боялися рабовласників, в руках яких була зосереджена велика влада (Woodson, 1915). Проте відомі поодинокі випадки, коли священики та педагоги створювали школи для афроамериканців. Так, наприклад, пастор Семюель Томас заснував відому школу для афроамериканців у Південній Кароліні в 1744 році (Bergman & Bergman, 1969).

## Альтернативні способи освіти афроамериканців на Півдні

Через те, що уряд Сполучених Штатів не зміг зайняти консолідовану позицію у питанні рабства, потрібно було шукати альтернативні засоби навчання афроамериканців на Півдні. Жителі Півдня практично не намагалися надавати освіту афроамериканцям. А коли вони все ж навчали своїх рабів, то в основному з метою зробити працю робітників більш продуктивною (Bullock, 1967).

Проте, більшість жителів Півдня не заперечувала проти навчання афроамериканців Біблії, що давало привід християнам з північних штатів час від часу робити спроби підвищувати грамотність рабів. Проте, переважна більшість віруючих та аболіціоністів на Півночі була розчарована відсутністю рішучих дій з боку уряду США для припинення рабства (Alley, 2002; Loveland, 1999; Miller, 1996). Багато хто з них десятиліттями сподівався, що президент одного разу рішуче підніметься, набереться сміливості та знищить ракову пухлину рабства, яка роз'їдала американське суспільство. Вони були розчаровані також і тим, що уряд майже завжди йшов на компроміс при вирішенні питань, пов'язаних із рабством. Це розчарування тривало стільки років, що духовенство церков Півночі та аболіціоністи вже не вірили, що уряд зможе вирішити проблему рабства (Loveland, 1999; Miller, 1996). Отже, чимало віруючих і аболіціоністів Півночі вирішили взяти ініціативу в свої руки. Оскільки уряд Сполучених Штатів був у той час не в змозі вирішити питання рабства, потрібно було шукати альтернативні засоби навчання афроамериканців на Півдні (Daniels, 1903; Jones, 1832; Sims, 1926; Stowell, 2000; Sutton, 1912).

Релігійні люди з Півночі та прихильники скасування рабства вважали освіту і звільнення рабів нерозривно пов'язаними між собою (DuBois, 1913). Щоб так вважати, у них були дві головні причини. По-перше, вони розглядають освіту як засіб звільнення розуму, що доповнило б надання свободи. По-друге, сам процес освіти дозволяв вчителям ближче познайомитися з рабами, тож педагоги змогли б допомогти їм тікати від своїх рабовласників, а також пояснювати, що рабство суперечить божому провидінню (Copeland, 2000; Schwartz, 2000; Sterling, 1991). Численні релігійні організації Півночі надсилали своїх учителів на Південь, сподіваючись звільнити рабів та підняти рівень їхньої грамотності (Daniels, 1903; Jones, 1832; Sims, 1926; Stowell, 2000; Sutton, 1912; Woodson, 1915).

Християни Півночі вважали, що знайомлячи афроамериканців з Біблією, вони одночасно навчали їх та допомагали ставати справжніми християнами, тож багато людей різних конфесій протягом першої половини 19-го ст. намагалося діяти саме так (Bullock, 1967; Daniels, 1903; Jones, 1832; Sims, 1926; Stowell, 2000; Sutton, 1912). Пам'ятаючи про перешкоди, які їм доводилося долати на своєму шляху, можна назвати таку просвітницьку діяльність досить ефективною. Баллок (1967) зазначає, що в деяких південних штатах більшість рабів здобула освіту в результаті цих зусиль. Однак, він також підкреслює, що в інших штатах значно менше половини всіх рабів змогло отримати освіту в такий спосіб.



Баллок (1967, с. 11) пояснює успішну діяльність релігійних діячів в галузі освіти певною, як він каже, «неформальною поблажливістю» багатьох жителів Півдня, коли справа стосувалася освіти. Він зазначає, що ця неофіційна терпимість дозволила, зокрема, квакерам забезпечити значне зростання грамотності рабів у кінці 18-го століття. Крім того, Баллок (1967) додає:

«На початку дев'ятнадцятого століття поблажливість частково зруйнувала раціональну політику суспільства плантаторів, і нові можливості для отримання освіти відкрилися для. . . рабів. . . . Інститут рабства зазнав серйозних трансформацій і певного олюднення, яке в кінцевому рахунку призвело до утворення прошарку освічених рабів. Ця терпимість також підживлювала їх прагнення свободи» (с. 7).

Далі Баллок зазначає:

«Вже було багато ознак того, що неформальна поблажливість призведе до появи формальної освіти для афроамериканців. . . місіонери не припиняли свою діяльність серед рабів; їм було дозволено сформувати ядро руху за формальну шкільну освіту для вільних негрів і рабів» (с. 11).

Баллок (1967) та інші історики зазначають, що з плином часу різні релігійні групи, в тому числі пресвітеріани та квакери, стала «сміливішими» у створенні шкіл для афроамериканців на півдні країни. З часом десятки тисяч афроамериканців почали відвідувати початкові школи (Daniels, 1903; Sims, 1926; Stowell, 2000; Sutton, 1912). Довгостроковий вплив цих шкіл найкраще охарактеризував Баллок (1967), коли заявив: «Напевно, найважчий удар, який афроамериканці завдали рабству, був зроблений тими рабами, які отримали свою освіту в неволі і втекли на Північ, щоб приєднатися до аболіціоністського руху» (с. 14). Рівень грамотності серед афроамериканців стрімко виріс з приблизно 2% у 1760 до рекордних 25% у 1820 (Bullock, 1967; Daniels, 1903; Sims, 1926; Stowell, 2000; Sutton, 1912; Wilson, 1977; Woodson, 1915). Рівень грамотності афро-американських чоловіків майже зрівнявся з аналогічним рівнем білих чоловіків Півдня (Wilson, 1977; Woodson, 1915). Але представники північних церков мали ще одну мету, про яку вони не поспішали повідомляти білих мешканців Півдня: вони хотіли донести до афроамериканців, що Біблія не схвалює інститут рабства (Daniels, 1903; Sims, 1926; Stowell, 2000; Sutton, 1912). Це один з найсумніших розділів історії освіти в Америці, адже ці досягнення в області грамотності, на жаль, не стали довготривалими.

Починаючи з 1790-х років рабовласники та інші противники освіти для рабів почали покладати провину за повстання рабів на білих християн з Півночі (Bergman & Bergman, 1969; Woodson, 1915). Напруженість досягла свого піку, коли в 1796 році велика колегія присяжних Північної Кароліна офіційно звинуватила квакерів у підбурюванні рабів до повстання рабів у кількох містах регіону (Bergman & Bergman, 1969). Зрештою, спроби релігійних та інших аболіціоністських груп навчати рабів на

Півдні лише зміцнили цю точку зору серед рабовласників. Ці зусилля педагогів з Півночі, на яких жителі Півдня поклали відповідальність за три найгучніших події першої половини 19-го ст., про які буде йтися мова далі, викликали сильний гнів рабовласників. Перша подія відбулася в лютому 1829 року, коли афроамериканець Роберт Александр Янг, який отримав освіту в Нью-Йорку, написав популярну брошуру під назвою «Ефіопський маніфест, виданий на захист загальнолюдських прав і свобод афроамериканців». У цій брошурі Янг попереджав про Божий суд за рабство (Cornelius, 1991; Young, 1829).

Повстання Нета Тернера у серпні 1831 зіграло ще важливішу роль у зростанні ворожості рабовласників до вчителів з Півночі (Cornelius, 1991; DuBois, 1913; King, 1995). Тернер був афроамериканцем з Вірджинії, грамотності його навчили білі баптисти. Він вважав себе посланцем Бога, який повинен був звільнити рабів (King, 1995; Woodson, 1915). Після повстання Нета Тернера стало зрозуміло, що церковні групи з Півночі не лише надавали рабам освіту, а й спонукали їх домагатися свободи (Cornelius, 1991; Woodson, 1915). В результаті, повстання Тернера мешканці Півдня назвали «баптистською війною». Відомо, що в наслідок повстання загинула 61 біла людина, в тому числі жінки та діти (Cornelius, 1991; King, 1995, Woodson, 1915; Woodson & Wesley, 1968). Третя подія в цьому ряду – попередження афроамериканця Девіда Уолкера, який отримав освіту в Бостоні, про Боже покарання за рабство (Cornelius, 1991). Уокер стверджував, що Бог пошле ряд природних та економічних лих на країну, ця заява схвилювала багатьох людей, особливо з настанням економічної рецесії 1857 року.

Навіть до вищезгаданих подій багато рабовласників розуміли подвійну мотивацію педагогів, а саме те, що вони тісно пов'язували звільнення та освіту (Wilson, 1977), тому плантатори почали звертатися до губернаторів Півдня з проханням прийняти закон, який би заборонив навчання рабів (Van Horne, 1985).

Внаслідок цих заяв рабовласників, законодавчі збори штатів почали примусово чи вдаючись до залякування закривати церковні школи одна за одною (Cornelius, 1991; Knight & Hall, 1951; Woodson, 1915). В кожному штаті були застосовані дещо різні юридичні методи, але мета всіх прийнятих законів була одна. Наприклад, в 1823 році в штаті Міссісіпі було заборонено п'ятьом або більшому числу афроамериканців збиратися разом для отримання освіти (Cornelius, 1991; Woodson, 1915). Вихід у світ брошури Янга у 1829 році та повстання Нета Тернера в 1831 надали потужний імпульс для прийняття різними штатами подібних законів (Cornelius, 1991). У 1829 і 1831 рр. за законами штату Джорджія будь-яка людина, яка вчила рабів читати або писати, могла бути покарана штрафом, шмаганням або позбавлення волі (Cornelius, 1991; Knight & Hall, 1951; Woodson, 1915). Законодавчі збори штату Північна Кароліна продовжили загальну тогочасну тенденцію, прийнявши в 1830 і 1835 рр. закони, які забороняли «навчати рабів або давати їм книги» (Cornelius, 1991). У 1830 році керівники штату Луїзіана постановили, що особам, які будуть навчати рабів, загрожує тюремне ув'язнення від 1 до 12 місяців. Уряди Вірджинії та Алабами також прийняли

закони, за якими каралися люди, які навчали афроамериканців читати та писати (Cornelius, 1991; Woodson, 1915).

Законодавчі збори штату Південна Кароліна прийняли найжорсткіший закон проти надання рабам освіти (Cornelius, 1991; Woodson, 1915). Сенатор штату Уайтмарш Сібрук особливо палко підтримував прийняття цього суворого закону для запобігання поширення грамотності серед рабів (Cornelius, 1991). Закон був не тільки одним з найбільш конкретних серед усіх законодавчих актів, спрямованих проти грамотності, він практично не залишав ніяких лазівок і загрожував порушникам серйозними покараннями. Через таку суворість законопроекту, який обговорювався у законодавчих зборах Південної Кароліни, чимало жителів штату намагалися змусити уряд відмінити голосування за нього. Однак ці зусилля були марними (Cornelius, 1991).

Як правило, у південних штатах привселюдно карали тих, хто вчив рабів, щоб відбити в інших педагогів бажання викладати. Цей підхід допоміг досягнути бажаного результату, мінімізуючи при цьому суспільний спротив, який міг би виникнути внаслідок запровадження цих законів (Cornelius, 1991). Наприклад, у 1854 році міс Дуглас в Норфолку, штат Вірджинія викрили у наданні освіти афроамериканцям, вона намагалася навчити їх читати Біблію, порушуючи таким чином існуючий закон. Отже, співробітники правоохоронних органів могли безперешкодно залякувати тих, хто навчав афроамериканців (Woodson, 1915).

Після прийняття у південних штатах цих законів відбулося швидке згортання учбових програм для афроамериканців (Washington, 1969; Wilson, 1977). Деякі релігійні групи все ж продовжували навчати афроамериканців на Півдні, але вони зосередили свої зусилля у прикордонних південних штатах, де закони були менш суворі. Проте, навіть ці спроби надання освіти були не зовсім легальними (Washington, 1969; Wilson, 1977). Часом білі та афроамериканці об'єднували зусилля, щоб навчати рабів. Знаменитий афро-американський аболіціоніст Фредерік Дуглас отримав перші уроки грамотності від своєї білої господині (Washington, 1969). Згодом Дуглас започаткував рух за навчання афроамериканців (Huggins & Handlin, 1980; McFeely, 1991). Самовіддана робота Дугласа у цій сфері допомогла йому здобути впевненість у собі, повагу та захоплення багатьох афроамериканців, завдяки чому він став їхнім лідером (Huggins & Handlin, 1980; McFeely, 1991). Деякі рабовласники та члени їх сімей навчали своїх рабів (Cornelius, 1991; Woodson, 1915). Сожурне Трут не тільки проповідувала спасіння, істину та звільнення, але й часто долучалася до навчання рабів (Ross, 2003). Відомо також, що одна чорношкіра жінка в Саванні, штат Джорджія протягом трьох десятиліть керувала школою для афроамериканців, і уряд штату нічого про це не знав (Cornelius, 1991; Woodson, 1915). Джону Чавісу, який народився у 1763 році, дуже поталанило в порівнянні з іншими афроамериканцями Півдня. Білий сусід заплатив за його навчання в Прінстоні, і він став шанованим педагогом (Woodson & Wesley, 1968). Відомо також, що після прийняття законів, які

забороняли дорослим навчати рабів, саме білі діти часто вчили рабів читати та писати (Woodson, 1915).

Навмисне придушення урядовими зборами південних штатів навчання афроамериканців мало серйозні наслідки. Прихильники введення федеральним урядом загальнонаціональних учбових стандартів нагадують як багато робило керівництво південних штатів, щоб перешкоджати навчанню афроамериканців у 1800-х роках (Woodson, 1915).

Чимало громадян сьогодні виступають проти державного втручання в освіту, але воно має на меті гарантувати представникам расових меншин рівні можливості. Деякі люди стверджують, що урядові зусилля з формування расової політики тільки посилюють існуючу напруженість (Sowell, 1993). В цьому твердженні є раціональне зерно, однак, цілком можливо, що люди прихильніше б ставилися до державного втручання у сферу освіти, якби вони краще знали історичні причини, що спонукають уряд діяти у такий спосіб. Ті, хто наполягають, що уряд має брати активну участь у цих справах, не завжди хочуть посилення центрального уряду. Скоріше, серед прихильників активного втручання уряду панує думка, що оскільки уряди штатів свідомо перешкоджали афроамериканцям втілювати у життя свою американську мрію про свободу та щастя, то зараз уряд має в першу чергу допомагати афроамериканцям. Саме на цій підставі багато активістів громадянських прав стверджують, що уряд сам повинен очолювати підготовку планів дій у цій сфері. Адже після того як ми в повній мірі усвідомимо історичні реалії минулого, коли афроамериканцям закривали доступ до освіти та рівних можливостей, тоді втручання уряду в цю сферу стане в наших очах менш загрозливим. Сьогодні участь уряду в розширенні освітніх можливостей для афроамериканців є виявом здорового глузду, адже керівництво в такий спосіб намагається виправити помилки минулого, які були допущені різними законодавчими зборами штатів.

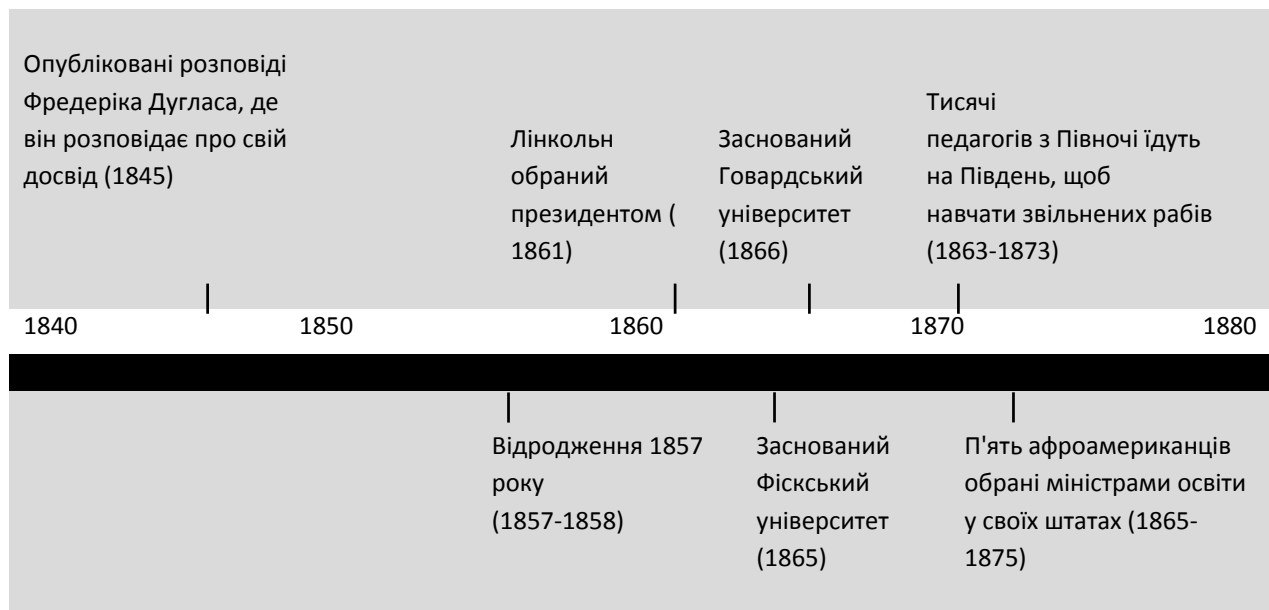
#### Освітні дебати: історичне виправдання активного державного втручання

Один із найсильніших аргументів на користь активного державного втручання – це історичний фактор. Тобто, враховуючи, що уряди південних штатів часто перешкоджали афроамериканцям навчатися, чи не повинні вони сьогодні бути першим, хто запропонує їм отримувати освіту?

- Чи згодні ви з таким історичним обґрунтуванням активних дій уряду? Аргументуйте свою відповідь.

## Докорінні зміни в американській освіті: події, що призвели до обрання Лінкольна та звільнення рабів

Мабуть, жодна інша подія не вплинула на американську освіту більше ніж отримання рабами свободи внаслідок Громадянської війни (Jenkins, 2002; Neufeldt & McGee, 1990; Richardson, 1986). Звільнення рабів означало, що всі афроамериканці тепер могли навчатися, і рабовласники більше не втручалися.



Чимало жителів Півночі та деякі громадяни Півдня вже давно були налаштовані проти рабства, але багато кому з них не вистачало моральної стійкості, щоб змінити існуючий стан справ. Як наслідок, виборці часто голосували за кандидатів у президенти, у яких не було сили волі, щоб викоренити рабство (Hammond, 1974; Holt, 1978; Johnson, 1997; Ransom, 1989). Деякі з кандидатів особисто були проти рабства, але у державній політиці шукали компроміс у цьому питанні (Hammond, 1974; Holt, 1978; Johnson, 1997; Ransom, 1989). Що ж спонукало мешканців Півночі раптом змінити свої уподобання і обрати Авраама Лінкольна, кандидата, який поклявся, що не терпітиме рабство? Щоб не викликано цю зміну громадської думки, це мало вирішальне значення у визначенні майбутнього американської освіти. Обрання Лінкольна і подальше звільнення рабів – одні з найважливіших подій в американській історії освіти.

## Ставлення жителів Півночі до рабства наприкінці 1850-х

Наприкінці 1850-х років чимало жителів Півночі виступало проти рабства, але при цьому не вдавалося до активних дій (Alley, 2002; Hammond, 1974; Zdrok-Ptaszek, 2002). Багато мешканців Півночі особисто не схвалювали рабство, але вважали, що жителі Півдня мали право володіти рабами відповідно до чинної Конституції. По суті існували два підходи до рабства: свободолобний та альтернативний. Прихильники свободолобного підходу виступали за звільнення рабів, незалежно від того, що сказано в Конституції. Люди, які схилилися до так званого альтернативного підходу, теж не завжди схвалювали рабство (Alley, 2002; Hammond, 1974; Zdrok-Ptaszek, 2002). Просто вони вважали, що жителі Півдня мали конституційне право володіти рабами. Хоча більшість громадян Півночі засуджували рабство, чимало з них були прихильниками альтернативного підходу. Навіть серед тих мешканців Півночі, які виступали за свободолобний підхід, мало хто вважав скасування рабства терміновим питанням. Коли громадяни Півночі обдумували існуючу ситуацію, вони, як правило, розглядали рабство як політичне, а не як моральне чи духовне питання (Alley, 2002; Hammond, 1974; Zdrok-Ptaszek, 2002). Через значне поширення таких поглядів більшість жителів Півночі не було морально готове викорінювати рабство у своїй країні.

Ми повинні розуміти, що жителі Півночі не були налаштовані виступати за негайне скасування рабства в тому числі тому, що таких засобів масової комунікації як телебачення та радіо в той час ще не існувало. Не було програм на кшталт «60 хвилин», які могли б розкрити людям очі на всі жахи рабства. Хоча громадяни Півночі вважали, що купувати та продавати людей неприпустимо, однак, вони були недостатньо поінформовані щодо того великого числа зловживань і навіть злочинів, які були невід'ємною частиною інституту рабства (Alley, 2002; Hammond, 1974; Zdrok-Ptaszek, 2002). В цілому вони не розуміли, які труднощі доводилося переносити рабам. Деякі громадяни вважали, що оскільки про харчування та проживання рабів дбали їхні власники, то, зрештою, рабство не така вже й погана річ (Alley, 2002; Hammond, 1974; Zdrok-Ptaszek, 2002).

## Перші релігійні піднесення як попередники Великого релігійного відродження 1857-1858 рр.

Щоб американці Півночі краще усвідомили, яке зло несе рабства, потрібно було проводити інформаційні кампанії. Педагоги почали пояснювати у початковій, середній школі та в коледжах, що рабство – це неправильно з моральної точки зору, тож молоде покоління поступово усвідомило, що необхідно позбутися цього ганебного явища. Звичайно, спочатку потрібно було переконати самих педагогів. Щоб в суспільній свідомості сталася така різка зміна, потрібен був сильний поштовх. Як зазначає Здрок-Пташек (2002): «Релігійні відродження прокотилися Північчю

наприкінці 1820-х та на початку 1830-х років і такі харизматичні проповідники як Чарлі Фінней завоювали серця багатьох новонавернених» (с. 16). Дійсно, тільки Фінней переконав близько 500 000 людей (Hambrick-Stowe, 1996; Hardman, 1987). Для однієї людини це дуже значний результат, враховуючи, що населення США становило лише близько 10 мільйонів у 1820 році й трохи більше 20 мільйонів у 1850 році (Bergman & Bergman, 1969). Відродження 1820-х і 30-х років стало предтечею Великого відродження 1857-58 рр. (Hambrick-Stowe, 1996; Hardman, 1987; Orr, 1989). Його вплив був настільки значним, що деякі історики називають його «подією століття» (Long, 1998, с. 13-15).

Пасторам та викладачам релігійних шкіл вдалося спільними зусиллями змінити уявлення жителів Півночі про рабство. У 1857 році в Америці почалося Велике релігійне відродження. Воно виникло у Нью-Йорку завдяки пастору Єремії Ленфієру (Orr, 1989; Smith, 1980), який фінансував молитовні зібрання ньюйоркців під час обідніх перерв. Ці зібрання стали настільки популярними, що скоро його церква вже не могла вмістити тисячі людей, які приходили туди кожен день. Тож інші церкви також відкрили свої двері, щоб розмістити усіх бажаючих. Духовенство різних конфесій спершу дивувалося такому релігійному ентузіазму громадян, проте досить скоро теж почало запрошувати віруючих на обідні молитви. В той час такі зібрання мали неабияку популярність, десятки тисяч ньюйоркців почали відвідувати церкви по всьому місту (Orr, 1989; Smith, 1980). Як зазначає Дітер (1996): «Такі зустрічі стали звичайним явищем у більшості великих міст Сходу та Середнього Заходу» (с. 40). Релігійне відродження, яке почалось у 1820-х рр., досягло своєї кульмінації у 1857 році, воно мало величезний вплив як на американську освіту так і на обрання Лінкольна президентом. Остання подія врешті-решт змінила американську освіту назавжди, адже згодом більшість афроамериканців Півдня вперше дістала реальну можливість здобути освіту.

## **Вплив релігійного відродження на педагогів**

Релігійне відродження вплинуло на різні аспекти розвитку освіти. Освітняни були однією з груп, на яку воно вплинуло найбільше (Burns & Furbish, 1901; Orr, 1989). Педагоги, особливо ті, що викладали у приватних школах (державні школи отримали серйозний поштовх до розвитку у 1820-1857 рр., але більшість американських дітей як і раніше відвідувала приватні школи) та коледжах відчували на собі особливо сильний вплив релігійного відродження у 1857-1858 рр., зокрема, після проповідей Фіннея (Burns & Furbish, 1901; Orr, 1989). Ті, хто вчив підлітків, зрозумів, що у них є реальна можливість переконати молоде покоління, що рабство – це моральна хвороба, і що воно повинно бути ліквідоване якомога скоріше (Burns & Furbish, 1901; Orr, 1989; Zdrok-Ptaszek, 2002). Відомо, що серед 500 000 громадян, яких переконав Фінней, було багато педагогів (Hambrick-Stowe, 1996; Hardman, 1987).

Викладачі у коледжах ще більше підпали під вплив релігійного відродження у порівнянні з учителями приватних шкіл. Багато в чому це пов'язано з тим, що Відродження 1857-1858 рр. було релігійним рухом, яке в основному охопило освічених керівників країни, тому його часто називають «відродженням бізнесменів» (Long, 1998, с. 13-15). Це відродження мало яскраво виражений вплив на коледжі ще й тому, що Чарльз Фінней сам був педагогом як і більшість його найближчих колег (Carnes, 2002; Hambrick-Stowe, 1996; Hardman, 1987; McKivigan, 1999). Фінней разом із Тімоті Велдом у 1833 році заснували Оберлінський коледж. Оберлін був першим коледжем у США, який став приймати на навчання афроамериканців. Фінней також спеціально їздив і виступав у багатьох коледжах держави (Carnes, 2002; Hambrick-Stowe, 1996; Hardman, 1987; McKivigan, 1999). Нині вважають, що саме успішний виступ Фіннея в Рочестерському університеті допоміг йому стати відомим на всю країну.

Релігійні відродження 1820-1830-х і 1857-1858 рр. суттєво вплинули на розвиток деяких з найбільш відомих і шанованих коледжів держави (Davis, 1967). Фінней і його однодумці, а саме Тімоті Велд і сім'я Таппанів, активно брали участь у процесі відкриття нових вищих навчальних закладів, керівництво яких було проти рабства. Крім того, їхня діяльність сприяла зміні духовної та політичної атмосфери у багатьох коледжах по всій території Сполучених Штатів (Davis, 1967; McKivigan, 1999; McKivigan & Snay, 2002; Wimberly, 1977). Оберлінський коледж, який було засновано Велдом і Фіннеєм, став відкрито аболіціоністським навчальним закладом (Essig, 1999; Wimberly, 1977). До того ж, досі збереглися записи в ряді вузів, зокрема, в Єлі, Колумбійському, Рочестерському університетах і Оберлінському коледжі, в яких докладно описані зміни в навчальному процесі та ставленні до афро-американських студентів (Burns & Furbish, 1901; Orr, 1989).

Особливо важливим для освіти в цілому було те, що вплив релігійного відродження поширився і на багатьох мешканців університетських гуртожитків. Завдяки тому, що Чарльз Фінней проводив свої зустрічі у м. Рочестер, штат Нью-Йорк, відродження торкнулося і Рочестерського університету (Hambrick-Stowe, 1996; Hardman, 1987; Long, 1998; McKivigan, 1999). Ці духовні зібрання фактично передували грандіозному Відродженню 1857-1858 років, а їхні наслідки мали великий вплив на подальший духовний розвиток суспільства. Можливо, найбільш потужним духовне відродження було в університетах штату Мічиган та Вірджинії. Значне оновлення духовного життя також відбулося в Гарварді, Єлі, Дартмуті, Брауні, Вільямсі, Амхерсті, Ратгерсі, у Колумбійському університеті, в Оберлінському, Міддлберзькому (штат Вермонт), Джефферсонському коледжі та в багатьох інших вищих навчальних закладах по всій країні (Hambrick-Stowe, 1996; Hardman, 1987; Orr, 1989).

Ось як пишуть про духовне відродження в Єлі історики цього вузу:

«У 1858 році відбулося останнє велике релігійне пробудження епохи, яку ми розглядаємо. Воно почалося з так званих «молитовних зібрань з метою відродження



духовності». Згідно зі свідченням Х.Е. Бернса та Е.Б. Фебіша (обидва були студентами Єля у 1860), воно відзначалося численними та багатолюдними молитовними зборами, іноді їх відвідували всі студенти групи чи навіть усього коледжу. Не було ніяких спеціальних проповідників. Найвідомішими членами факультету були: декан Вулслі, доктор Фішер, професори Гудріч і Тетчер, та викладач Хатчінсон. Рано вранці віруючі зустрічалися у так званих «вступних» молитовних групах, крім того велика кількість студентів також брала участь у молитовних зустрічах у Центральній церкві разом з городянами. В неділю чимало студентів, переважно згуртувавшись по двоє, вирушали в довколишні міста і проводили там євангелійні служіння. Хазяїн платної стайні Філ Хоадлі, який ніколи не випускав коней у неділю, під час цього відродження безкоштовно дозволяв користуватися своїми кіньми для таких подорожей. Завдяки цим перетворенням церква коледжу в той час була значно розширена» (Burns & Furbish, 1901, с. 93-94).

Вплив Відродження 1857-1858 рр. поширився і далі на Середній Захід і Захід, досягнувши університету Вісконсина та Каліфорнії - Берклі (тоді він називався Каліфорнійський коледж, був заснований як приватна релігійна установа), коледжу штату Іллінойс, Белоїтського коледжу, Майамі-Огайо, Денісон, Огайо-Веслеян та інших (Hambrick-Stowe, 1996; Hardman, 1987; Orr, 1989). Отже, духовне відродження було настільки сильним і тривалим, що воно не лише вплинуло на студентів коледжів, але й охопило переважну більшість учнів середніх шкіл (Smith, 1980).

Саме у цей час університети Півночі зробили великий внесок у викриття ганебної суті рабства (Hammond, 1974; Orr, 1989). Найбільше зусиль в цю благородну справу вклали пастори та політики. Повертаючись додому до своїх парафіян і виборців, вони розповідали їм про те, наскільки жахливо несправедливим було рабство (Orr, 1989). Таким чином, саме освітні заклади і освіта загалом суттєво вплинули на подальший хід історії США.

#### **Погляд зблизка: духовний лідер і педагог Чарльз Фінней**

Раніше в американських підручниках приділяли багато уваги особистому внеску Фіннея в розвиток освіти афроамериканців та популяризацію аболіціонізму, проте сьогодні історики не схильні переоцінювати його досягнення. Однак, Фінней, безумовно, сильно вплинув на розвиток освіти для афроамериканців, адже він як один із засновників Оберлінського коледжу, першого коледжу в Америці, який почав приймати на навчання афроамериканців, був наставником багатьох лідерів руху за скасування рабства. Так, наприклад, сучасний історик Тімоті Л. Сміт (1980) зауважує:

«Нині добре відомо, що релігійні діячі унітарних і євангельських переконань співпрацювали разом, щоб запалити серед наших громадян першу іскру обурення рабством, і згодом це почуття охопило всю нашу націю. Саме Чарльз Г. Фінней привернув чимало нових прихильників ідеї боротьби із рабством. Серед них були такі відомі діячі як Вільям Ллойд Гаррісон, Велд – перший президент Американського

товариства проти рабства, а також редактор впливового часопису «Євангеліст», а згодом і часопису «Визволитель» Джошуа Лівітта. Такі діячі духовного відродження як Едвард Норріс Кірк, Натаніель С. С. Берман і Яків Кнапп разом із сотнями методистів та пасторів Нової школи морально підтримували цей рух» (с. 180).

## Вплив Відродження на аболіціоністів

Не можна заперечувати, що аболіціоністи справили значний вплив на освіту (Carnes, 2002; Davis, 1967; McKivigan, 1999). Без звільнення рабів не було б величезних успіхів в освіті афроамериканців, які сталися в період після Громадянської війни, не було б винесено рішення у справі Брауна проти Міністерства освіти (1954), і освіта в Америці не була б такою доступною всім категоріям нашого населення як зараз. Так, наприклад, Здрок-Пташек (2002) зазначає: «Майбутні аболіціоністи, такі як Артур і Льюїс Таппан, а також Теодор Д. Велд, були серед тих, хто підпав під моральний вплив Фіннея, внаслідок чого вони почали брати активну участь у соціальних реформах» (с. 16). Крім того, далі Здрок-Пташек додає: «Хоча цей реформістський запал, як правило, пов'язують із релігійним та євангелістським оновленням, деяких реформаторів надихали світські, соціальні ідеї, які беруть свій початок у добі Просвітництва» (с. 17).

Поступово релігійні педагоги почали все частіше закликати жителів Півночі підтримувати тільки тих політиків, які були проти рабства (Roth, 1999). Теодор Дуайт Велд, сім'я Таппанів і Джеймс Бінні закликали громадян США негайно скасувати рабство (Friedman, 1999; Loveland, 1999; Rot, 1999). І хоча спочатку їх вважали «радикальними аболіціоністами» через їх безкомпромісність у питанні скасування рабства, проте згодом переконання цих людей, їх діяльність спрямована на те, щоб зробити ідеї аболіціонізму частиною релігійної освіти, привели до змін у світогляді багатьох громадян, які почали голосувати за термінове скасування рабства (Perry, 1999). Сучасне кількісне дослідження Хаммонда (1974) показує, що саме завдяки релігійній освіті та навчанню все більше людей обирало кандидатів, які були проти рабства. Ці фактори вплинули на голосування громадян більше ніж будь-який інший окремо взятий чинник у період незадовго до Громадянської війни.

Хоча деякі релігійні аболіціоністи, такі як, наприклад, Вільям Ллойд Гаррісон, проповідували вже багато років, саме духовне відродження 1857-1858 рр. вивело рух проти рабства на новий рівень. Саме в цей період до аболіціонізму почала схвально ставитися переважна більшість жителів Півночі (Alley, 2002; Garrison, 2002). Сучасний дослідник Тімоті Сміт (1980) слушно зазначає: «В середині століття завдяки християнському відродженню сформувалася певна громадянська платформа, яку сприйняла більшість суспільства, воно згуртувалося, щоб зменшити тягар цього соціального зла» (с. 146). Баптистське видання «Дзеркало стража» у своїх публікаціях

досить часто показувало як духовне відродження впливало на аболіціоністські настрої. У 1857 році у виданні була надрукована заява про те, що люди повинні «навчитися бачити в рабстві не просто позбавлення прав людини, які їй були надані Творцем, але й паплюження самої природи, яку Син Божий із задоволенням обрав, щоб спорудити свій божественний храм» (як читаємо у: Smith, 1980, с. 153). Далі автор цієї статті стверджував, що: «Поширення рабства можна буде зупинити тільки . . . коли християни зрозуміють безмежну цінність життя, яке Христос дав кожній людській істоті своєю появою, своїми стражданнями та спокутною смертю» (як читаємо у: Smith, 1980, с. 153).

Релігійні педагоги часто засуджували матеріалістичну Америку за те, що вона ігнорує потреби пригноблених. Історик Тімоті Сміт (1980) цитує одного релігійного лідера – Оліна, який заявив, що американці, які формально дотримувалися

«всіх релігійних ритуалів у священний день відпочинку, ігноруючи при цьому страждання бідних і поневолених, і накладаючи «ембарго на хліб, що призводить до встановлення захмарних цін на цей продукт», були винні в «глибинній, справжній безбожності». Тому Бог «піднімався зі свого місця, щоб почути крик «бідних та нужденних» і дати відсіч їхнім гнобителям» (с. 156).

У цей період релігійне Відродження поширилося у Філадельфії, Бостоні, Чикаго, Детройті, Клівленді, Вашингтоні, Цинциннаті, Луїсвіллі і практично в кожному великому місті на Півночі (Orr, 1989). Воно також вплинуло на багатьох бізнесменів. Відродження не тільки поширилося у містах-бізнесових центрах Сполучених Штатів, воно зачепило практично кожне містечко на Півночі. Штати Нью-Йорк, Пенсильванія та Нью-Джерсі були першими, де його вплив відчувався майже у всіх населених пунктах. Незабаром, відродження поширилося в Коннектикуті, Род-Айленді та Массачусетсі. Огайо, Мічиган та Індіана відчували на собі вплив відродження у другій половині 1857 року. Завдяки цьому, духовне відродження поширилося в Іллінойсі, Айові, Міссурі, а також у північних штатах Нової Англії, а саме у Вермонті, Нью-Гемпширі та Мені. Досить швидко Відродження поширилося і на західних територіях, так, його вплив був особливо помітним у Каліфорнії (Orr, 1989).

Наслідки духовного відродження були такими значними, що скоро його стали називати «Великим відродженням» і «подією століття» (Long, 1998, с. 13-15). Дітер (1996) відзначає неймовірне почуття єдності, яке виникло внаслідок відродження 1857-1858 років:

«Одне з найвичерпніших описань . . . християнської єдності та її ролі в поширенні благочестя для досягнення поставленої мети, наводиться в доповіді за 1857 рік, яка описує «зустрічі по вівторкам» . . . Спільні релігійні переживання об'єднали пресвітеріан, баптистів, методистів, представників єпископальної церкви, квакерів, братів згуртованих за Христа, євреїв і прозелітів». (Dieter, 1996, с. 34)

## Вплив релігійного відродження на авторів шкільних підручників

Окрім безпосереднього впливу на проповідників, які в свою чергу впливали на формування світогляду населення, релігійне відродження вплинуло ще й на авторів, які писали підручники для загальноосвітніх шкіл та коледжів, що у кінцевому рахунку відобразилося на освіті в цілому. Чимало громадян у той час, сприйнявши ідеї лідерів аболіціоністів та релігійного відродження, активно долучалося до їхньої діяльності, почавши працювати у сфері освіти або писати книги для коледжів і шкіл (Barnes, 1964; Hammond, 1974; Kraiditor, 1969; Perry, 1999, Sorin, 1971). Так, наприклад, Гаррієт Бічер-Стоу, дочка відомого проповідника Лимана Бічера, написала книгу «Хатина дядька Тома», яка змінила погляди багатьох освічених американців на рабство (Barnes, 1964, Hammond, 1974, Kraiditor, 1969; Sorin, 1971).

## Підсумки духовного відродження

Відродження відбулося якраз вчасно і багато американців Півночі зрозуміли, що можуть покладатися на Божу допомогу при викорененні рабства. Відомий дослідник цього періоду Сміт (1980) вважає:

«Не дивно, що коли поодинокі та локальні пробудження в період після 1842 року змінилися в 1858 році відзначенням П'ятидесятниці з небувалим розмахом, прихильники відродження були переконані, що соціальне та політичне зло буде переможене вже зовсім скоро» (с. 153).

У наступні роки люди стали все краще розуміти, що саме віра допоможе знищити рабство. У 1880-х пастор «Добровільних баптистів» зазначав, що віра, яка «змела рабство з лиця землі, підняла жінок з колін та послабила владу деспотів, в кінцевому рахунку торжествуватиме над усім злом» (Freewill Baptists, 1880, с. 1). І хоча віра ще не пододала усе зло на Землі, проте на Півночі вона сприяла виникненню суспільної моралі, яка засуджувала рабство. А це в свою чергу сприяло обранню Авраама Лінкольна, який і скасував рабство у США (Smith, 1980).

## Американські герої Півночі

---

Після сумнозвісного 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, 9 503 вчителі почали навчати грамоті колишніх рабів на Півдні. Всі педагоги були звільненими рабами і до того жили переважно на Півночі (Knight & Hall, 1951; Swint, 1967). Часом вони приносили

великі жертви, виконуючи свою місію, зокрема їм нерідко доводилося протидіяти Ку-клукс-клану, члени якого їх залякували, а інколи навіть і вбивали (Anderson, 1988; Knight & Hall, 1951; Nieman, 1994; Swint, 1967). Вчителі часто залишали свої сім'ї, роботу та вже усталене життя для того, щоб дати освіту колишнім рабам. Ось що пише з цього приводу Свінт (1967):

«Всі ці вчителі були аболіціоністами; і практично всі вони були глибоко релігійними людьми. Взагалі, яскравою характерною рисою педагогів-янки було благочестя. Крім того, чимало викладачів було пасторами. Були й такі, хто пішов на цю роботу заради матеріальної вигоди, адже, хоча зарплати була невисокими, але як на той час вони були досить пристойні» (с. 35).

Найбільше вчителів спочатку приїжджало зі штату Массачусетс, а потім зі штатів Нью-Йорк і Огайо (Swint, 1967).

Багато видатних пасторів і аболіціоністів були палкими прихильниками цього освітнього руху, і серед них Генрі Уорд Бічер, Філіпс Брукс і Вільям Ллойд Гаррісон (Garrison, 2002; Swint, 1967; Wimberly, 1977). Уряд заохочував американців якомога активніше долучатися до розвитку шкільної освіти на Півдні країни, вважаючи, що навчання було «найважливішою підвалиною нового повоєнного порядку» (Swint, 1967, с. 57).

Хоча багато людей на Півдні добре сприйняло такі освітні нововведення, активісти Ку-клукс-клану (ККК) поставилися до них з ворожістю. Члени ККК були переконані, що найбільш ефективний спосіб зупинити освіту афроамериканців – це атакувати та залякувати вчителів (Anderson, 1988; Nieman, 1994; Swint, 1967; Washington, 1969, 1901/1999). «Представники Ку-Клукс-Клану (ККК) погрожували вчителям, часто били їх або обмазували дьогтем та обліплювали ватою» (Swint, 1967, с. 107). У Луїзіані, Техасі, Теннесі та Арканзасі ККК був особливо небезпечним. Як зазначає Свінт (1967): «Вони спалювали школи, погрожували вчителям або били їх чи сікли різками» (с. 131).

Члени ККК часто надсилали листи з погрозами педагогам. У них вони погрожували смертю, якщо навчання афроамериканців не припиниться (Anderson, 1988; Nieman, 1994; Knight & Hall, 1951; Swint, 1967). Деякі з цих записок з погрозами були опубліковані у журналах організацій, які відряджали своїх членів навчати колишніх рабів грамоти. Нині саме ці опубліковані звіти дають нам змогу краще уявити тодішню напружену ситуацію. Ось один з таких листів:

«Нечестивий вчитель чорних, іди геть негайно, бо потім буде вже надто пізно! На тебе чекає покарання і такі жахи, які ще ніхто зі смертних не зазнавав. Роги місяця сповнені гнівом, і смертельна суміш, як заповнює їх, впаде на твою грішну голову! Стережися! Коли Чорна Кішка спить, ми, ті, що померли і все ж живі, чекаємо на тебе. Дурень! Зрадник і проклятий лицемір! Очі великого Циклопа, що бачать далеко, спостерігають за тобою! Ти накличеш на себе біду. Ку-клукс-клан» (*American Missionary*, 1868, с. 183)

У іншій записці з погрозами від ККК читаємо:

«ККК взяв твій слід і ти будеш горіти в пеклі через чотири дні, якщо не виконаєш наші умови, тож стережися, інакше ти повториш долю Г.В.А. однієї ночі.  
Ваш у пеклі, ККК» (*Freedman's Record*, 1868, с. 80-81)

У цитаті під Г.В.А. мається на увазі відомий політик з Джорджії, якого було вбито (Swint, 1967).

Через те, що ККК був дуже агресивним, багатьом учителям, які викладали в сільських районах, доводилося жити в містах. Адже селитися в безлюдних місцях було занадто небезпечно. Проте, хоча деякі освітяни злякалися та повернулися додому, переважна більшість з них все ж продовжувала навчати звільнених афроамериканців (Anderson, 1988; Nieman, 1994; Knight & Hall, 1951; Swint, 1967).

В американській історії педагогіки не було більш героїчного періоду ніж десятиліття з 1863 до 1873 року, коли чимало педагогів ризикувало своїм життям і безпекою для того, щоб навчати афроамериканців читати і писати (Anderson, 1988; Nieman, 1994; Knight & Hall, 1951; Swint, 1967). В останні роки Громадянської війни вчителі практично відразу ж після перемоги союзних військ переїжджали у міста, які знаходилися безпосередньо за лінією фронту на території, контрольовані Союзною армією, і починали навчати усіх бажаючих (Knight & Hall, 1951; Swint, 1967). Те, що вчителі були готові добровільно ризикувати життям, наражаючись на спротив ККК, підтверджує їх героїзм та здатність до самопожертви, рівній якій немає в історії американської освіти.

Ті, хто навчав рабів, не тільки створили школи для афроамериканців, а й допомогли їм політично самоорганізуватися, а згодом зіграли важливу роль у заснуванні афро-американських коледжів (Anderson, 1988; Nieman, 1994; Knight & Hall, 1951; Swint, 1967). Члени Американської місіонерської асоціації, яка була найбільшою з організацій-спонсорів, особливо активно займалися відкриттям таких коледжів, зокрема, у Хемптоні, Фіскі та Атланті (Roebuck & Murty, 1993).

Під час і після Громадянської війни колишні раби все ширше долучалися до навчання. Вперше в історії Півдня гроші, отримані від податків у цих штатах, було використано на створення системи державної освіти для навчання всіх без винятку громадян (Wilson, 1977). Солдати військ Півночі працювали над створенням перших безкоштовних державних шкіл для афроамериканців. Для фінансування цих починань використовувалися гроші від податків на нерухомість, розташовану на Півдні. Незабаром після Громадянської війни, як уже зазначалося раніше, жителі п'яти штатів обрали афроамериканців на посади головних контролерів освіти в урядах своїх штатів (Wilson, 1977). Більшість найбільш престижних коледжів для афроамериканців була заснована в період відразу після Громадянської війни, тоді, зокрема, було відкрито Говардський, Атлантський, Фіскський університети та Морхаусський коледж (Roebuck & Murty, 1993; Woodson & Wesley, 1968). Проте,

незважаючи на такий багатообіцяючий початок, мало минути ще багато десятиліть, перш ніж афроамериканці змогли отримувати освіту такої ж якості як і їх білі співгромадяни.

Природно, що афроамериканці почали робити перші серйозні успіхи в освіті відразу після Громадянської війни. Раніше всі здобутки афроамериканців у цій сфері були недовговічні та поверхові (Riggs, 2001). Події, що привели до обрання Лінкольна та Громадянської війни, ключові для розуміння розвитку освіти в Сполучених Штатах. Бо зміни в суспільстві, які сприяли обранню Лінкольна, свідчать про те, що саме освіта зіграла важливу роль не лише у його обранні, але і у формуванні всієї його державної адміністрації.

---

## Висновок

---

Освіта афроамериканців займає одне з чільних місць в історії освіти, в якій були як чудові злети, так і ганебні падіння. Незважаючи на це, вивчаючи історію освіти афроамериканців, можна багато чому навчитися і знайти безліч гідних прикладів для наслідування. По-перше, важливо, щоб люди розуміли, що протягом усієї історії існував тісний зв'язок між якісною освітою та особистою свободою. Біблійний вислів «ви пізнаєте правду, і правда зробить вас вільними» стосується не лише боротьби за визволення рабів, він завжди залишається актуальним. Пуритани і квакери були одними з перших, хто зрозумів тісний зв'язок між освітою рабів та їх подальшим звільненням. І сьогодні освіта життєво важлива для звільнення людей від тиранії.

По-друге, історія розвитку освіти цього періоду служить яскравим нагадуванням про шляхетні та нищі вчинки, на які людей штовхають їхні переконання. Один з найсумніших періодів в історії американської освіти – це період, коли уряди південних штатів, починаючи з середини 1820-х років під тиском рабовласників приймали закони, які забороняли навчання афроамериканців. Тим не менш, можливо, найбільш зворушливими за всю історію освіти в цій країні були жертви, принесені тисячами вчителів Півночі заради навчання колишніх рабів на Півдні, навіть незважаючи на ризик стати жертвами ККК. Це важливе нагадування сьогоденнішнім та майбутнім американським педагогам, що вони теж можуть змінити життя оточуючих на краще, якщо їхні серця будуть наповнені любов'ю та щирим бажанням навчати. По-третє, цей період історії також нагадує нам як високо наша нація цінує рівність. Адже дуже багато американців пожертвувало життям для досягнення рівних можливостей для всіх жителів країни. Освіта – це важлива складова рівності.

Розвиток освіти для афроамериканців в цей період дає американцям багато приводів замислитися, а також бути вдячними своїм попередникам і прагнути до нових вершин.

## Питання для обговорення

---

1. Чому квакери та в меншій мірі пуритани бачили тісний зв'язок між освітою та звільненням рабів? Як освіта могла допомогти прискорити звільнення рабів і сприяти їх інтеграції в суспільство?

2. Чому для афроамериканців Півночі було важливо здобути таку освіту, яка могла б забезпечити їм високе суспільне становище? Які посади, на Вашу думку, були особливо престижними в ту епоху? Чому?

3. Кульмінацією ряду духовних відроджень стало Відродження 1857-1858 рр., яке мало сильний вплив на американські школи та коледжі, і це відкрило багато освітніх можливостей для афроамериканців після обрання Лінкольна. Чому духовне відродження мало такий великий вплив? Чи були в новітній історії які-небудь події, що стали причиною настільки ж серйозних змін в нашій системі освіти?

4. Расизм є проблемою в усьому світі. У більшості країн питання расової рівності не настільки пріоритетне як у Сполучених Штатах. У багатьох країнах представники меншин не отримують належної освіти, вони не можуть стати чиновниками та політичними лідерами. У деяких країнах все ще існує рабство. Які події в історії американської освіти зробили питання расової рівності першочерговим? Що американські викладачі можуть зробити, щоб донести до дітей розуміння глобальних расових проблем?

## Список джерел

---

- Alley, J. B. (2002). Anti-slavery and the Republican party. In J. Zdrok-Ptaszek (Ed.), *The anti-slavery movement* (pp. 128–131). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- American Missionary* (1868, August), 12(8), p. 183.
- Anderson, J. D. (1988). *The education of Blacks in the South, 1860–1935*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Andrews, C. C. (1969). *The history of the New York African free schools*. New York: Negro Universities Press.
- Asante, M. K. (1987). *The Afrocentric idea*. Philadelphia: Temple University Press.
- Baldwin, E. (Ed.). (1834). *Observations on the physical and moral qualities of our colored populations with remarks* (p. 4). New Haven, CT.
- Barnes, G. S. (1964). *The antislavery impulse, 1830–1844*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Barry, A. (1870). *True education: The truth shall make you free*. London: Lohmann & Cockhead.
- Benezet, A. (1871). History of schools for the colored population in the District of Columbia. In M. B. Goodwins (Ed.), *Special report of the commissioner of education of the improvement of public schools in the District of Columbia*. Washington, DC.
- Bergman, P. M., & Bergman, M. N. (1969). *The chronological history of the Negro in America*. New York: Harper & Row.



- Bobbe, D. (1933). *DeWitt Clinton*. New York: Minton, Balch.
- Brissot de Warville, J. P. (1794). *New Travels in the United States of America*. London.
- Brown v. Board of Education 347 U.S. 483 (1954).
- Buchanan, G. (1793). *An oration on the moral and political evil of slavery*. Delivered at a public meeting of the Maryland Society for the promoting of the abolition of slavery, and relief of free Negroes and others unlawfully held in bondage, July 4, 1791. Baltimore.
- Bullock, H. A. (1967). *A history of Negro education in the South: From 1619 to the present*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bullock, H. A. (1970). *A history of Negro education in the South: From 1619 to the present*. New York: Praeger.
- Burns, H. E., & Furbish, E. B. (1901). In J. B. Reynolds, S. H. Fisher, & H. B. Wright (Eds.), *Two centuries of Christian activity at Yale, 1701–1901* (pp. 93–94). New York: G. P. Putnam.
- Carnes, M. C. (2002). *Invisible giants: Fifty Americans who shaped the nation but missed the history book*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Child, L. M. (2002). Slave labor versus free labor. In J. Zdrok-Ptaszek (Ed.), *The anti-slavery movement* (pp. 96–103). San Diego, CA: Greenhaven Press. (Original work published 1794)
- Copeland, D. A. (2000). *Debating the issues in colonial newspapers*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Cornelius, J. D. (1991). *“When I can read my title clear”: Illiteracy, slavery, and religion in the antebellum South*. Columbia, SC: University South Carolina Press.
- Cornog, E. (1998). *The birth of empire: DeWitt Clinton & the American experience, 1769–1828*. New York: Oxford University Press.
- Daniels, J. (1903). *The progress of Southern education*. Philadelphia: American Academy of Political and Social Science.
- Davis, B. (1967). *Antebellum reform*. New York: Harper & Row.
- Dieter, M. E. (1996). *The holiness revival of the nineteenth century*. London: Scarecrow Press.
- DuBois, W. E. B. (1913). *John Brown was right*. New York: Knaus-Thompson.
- Essig, J. D. (1999). The Lord’s free man. In J. R. McKivigan (Ed.), *History of the American abolitionist movement* (pp. 319–339). New York: Garland.
- Filler, L. (2002). Abolitionism and the age of reform. In J. Zdrok-Ptaszek (Ed.), *The anti-slavery movement* (pp. 57–65). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Freedman’s Record* (1868), 4(5), pp. 80–81.
- Freewill Baptists. (1880). *Doctrine and life*. Dover, NH: Freewill Baptist Publishers.
- Friedman, L. J. (1999). Confidence and pertinacity in evangelical abolitionism. In J. R. McKivigan (Ed.), *History of the American abolitionist movement* (pp. 75–100). New York: Garland.
- Garrison, W. L. (2002). Declaration of the sentiments of the American anti-slavery society. In

- J. Zdrok-Ptaszek (Ed.), *The anti-slavery movement* (pp. 66–80). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Hambrick-Stowe, C. E. (1996). *Charles G. Finney and the spirit of American evangelism*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Hammon, J. (1761). *An evening thought: Salvation by Christ with penitential cries*. Retrieved on August 30, 2001, from <http://www.accd.edu/SAC/ENGLISH/bailey/jhammon.htm>.
- Hammond, J. L. (1974). Revival religion and antislavery politics. *American Sociological Review*, 39, 175–186.
- Hardman, K. (1987). *Charles Grandison Finney, 1792–1875: Revivalist and reformer*. Syracuse, NY: Syracuse University.
- Harrison, W. P. (1893). *The gospel among the slaves*. Nashville, TN: M. E. Church.
- Holt, M. F. (1978). *The political crisis of the 1850s*. New York: Wiley.
- Huggins, N. I., & Handlin, O. (1980). *Slave and citizen: The life of Frederick Douglass*. Boston: Little, Brown.
- Jay, J. (1801). *The correspondence and private papers of John Jay, 1782–1793* (H. P. Johnson, Ed.). New York & London.
- Jefferson, T. (1903). *The writings of Thomas Jefferson, memorial edition. Autobiography, notes on Virginia, parliamentary manual, official papers, messages, and addresses* (A. A. Lipscomb & A. E. Bergh, Eds.). Washington, DC: Thomas Jefferson Memorial Association.
- Jenkins, W. L. (2002). *Climbing up to glory: A short history of African Americans during the Civil War and Reconstruction*. Wilmington, DE: SR Books.
- Johnson, P. (1997). *A history of the American people*. New York: HarperCollins.
- Jones, C. C. (1832). *The religious instruction of the Negroes*. A sermon delivered before associations of planters in Liberty and MacIntosh counties, Georgia. Princeton, NJ: D'Hart & Connolly.
- Jones, M. G. (1964). *The charity school movement: A study of eighteenth century Puritanism in action*. Cambridge, UK: Cambridge Books.
- Kaestle, C. (1973). *Joseph Lancaster and the monitorial school movement*. New York: Teachers College Press.
- King, W. (1995). *Stolen childhood*. Bloomington: Indiana University.
- Knight, E. W., & Hall, C. L. (1951). *Readings in American in American educational history*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Kraiditor, A. S. (1969). *Means and ends in American abolitionism: Garrison and his critics on strategy and tactics, 1834–1850*. New York: Pantheon.
- Long, K. T. (1998). *The Revival of 1857–1858: Interpreting an American religious awakening*. New York: Oxford University Press.
- Loveland, A. (1999). Evangelicalism and “immediate emancipation” in American antislavery thought.
- In J. R. McKivigan (Ed.), *History of the American abolitionist movement* (pp. 2–18). New York: Garland.
- Marty, M. E. (1968). *Religious issues in American history*. New York: Harper & Row.

- McFeely, W. S. (1991). *Frederick Douglass*. New York: Norton.
- McKivigan, J. R. (1999). *Abolitionism and American religion*. New York: Garland.
- McKivigan, J. R., & Snay, M. (2002). Religion & reform. In J. Zdrok-Ptaszek (Ed.), *The anti-slavery movement* (pp. 57–65). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Miller, W. L. (1996). *Arguing about slavery*. New York: Knopf.
- Neufeldt, H. G., & McGee, L. (1990). *Education of the African American adult*. New York: Greenwood Press.
- Nieman, D. G. (1994). *African Americans and education in the South, 1865–1900*. New York: Garland.
- Orfield, G. (1996). *Dismantling desegregation: The quiet reversal of Brown v. Board of Education*. New York: New Press.
- Orr, J. E. (1989). *The event of the century*. Wheaton, IL: International Awakening Press.
- Perry, L. (1999). Adin Ballou's Hopedale Community and the theology of antislavery. In J. R. McKivigan (Ed.), *History of the American abolitionist movement* (pp. 278–295). New York: Garland.
- Pinkney, W. (1788). *Speech before the Maryland House of Delegates*. Baltimore.
- Ransom, R. L. (1989). *Conflict and compromise: The political economy of slavery, emancipation and the American Civil War*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richardson, J. M. (1986). *Christian reconstruction: The American Missionary Association and Southern Blacks, 1861–1890*. Athens: University of Georgia.
- Riggs, M. Y. (2001). African American children, "The hope of the mace": Mary Church Terrell, the social gospel, and the work of the Black women's club movement. In M. J. Bunge (Ed.), *The child in Christian thought* (pp. 365–385). Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Roebuck, J. B., & Murty, K. S. (1993). *Historically Black colleges and universities*. Westport, CT: Praeger.
- Ross, R. E. (2003). *Witnessing and testifying*. Minneapolis, MN: Fortress Press.
- Roth, R. (1999). The first radical abolitionists: The Reverend James Milligan and the Reformed Presbyterians of Vermont. In J. R. McKivigan (Ed.), *History of the American abolitionist movement* (pp. 34–57). New York: Garland.
- Rush, B. (1773). *An address to the inhabitants of the British settlements in America on slave-keeping*. Philadelphia: J. Dunlap.
- Schultz, S. (1973). *The culture factory: Boston public schools, 1789–1860*. New York: Oxford University Press.
- Schwartz, M. J. (2000). *Born in bondage: Growing up enslaved in the antebellum*. South Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sims, C. F. (1926). *The religious education of the Southern Negroes*. Unpublished doctoral dissertation.
- Smith, T. L. (1980). *Revivalism and social reform: American Protestantism on the eve of the Civil War*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Sorin, G. (1971). *The New York abolitionist: A case study of political radicalism*. Westport: Greenwood Press.
- Sowell, T. (1993). *Inside American education*. New York: Free Press.
- Spring, J. (1997). *The American school 1642–1996*. White Plains, NY: Longman.
- Sterling, D. (1991). *Ahead of her time: Abby Kelly and the politics of antislavery*. New York: Norton.
- Stowell, J. S. (2000). *Methodist adventures in Negro education*. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Sutton, W. S. (1912). *The education of the Southern Negro*. Austin: University of Texas.
- Swint, H. L. (1967). *The Northern teacher in the South*. New York: Octagon.
- Taylor, R. S. (1999). Beyond immediate emancipation: Jonathan Blanchard, abolitionism, and the emergence of American fundamentalism. In J. R. McKivigan (Ed.), *History of the American abolitionist movement* (pp. 392–406). New York: Garland.
- Urban, W., & Wagoner, J. (2000). *American education: A history*. Boston: McGraw-Hill.
- Vahey, M. F. (1998). *A hidden history: Slavery, abolition, and the underground railroad in Cow Neck on Long Island*. Port Washington, NY: Cow Neck Peninsula Historical Society.
- Van Horne, J. C. (Ed.). (1985). *Religious philanthropy and colonial slavery*. Urbana: University of Illinois.
- Washington, B. T. (1969). *A new Negro for a new century*. Miami, FL: Mnemosyne.
- Washington, B. T. (1999). *Up from slavery*. New York: Norton. (Original work published 1901)
- Wesley, J. (1774). *Thoughts upon slavery*. Philadelphia: Joseph Cruikshank.
- Wilson, P. E. (1977). Discrimination against Blacks: A historical perspective. In W. T. Blackstone & R. D. Heslep (Eds.), *Social justice and preferential treatment* (pp. 161–175). University of Georgia: Athens.
- Wimberly, W. W. Jr. (1977). *Missionary reforms in Indiana, 1826–1860: Education, temperance and antislavery*. Bloomington: University of Indiana.
- Woodson, C. G. (1915). *The education of the Negro prior to 1861*. New York: Putnam's.
- Woodson, C. G., & Wesley, C. H. (1968). *The Negro in our history*. Washington, DC: Associate.
- Young, R. A. (1829). *Ethiopian manifesto, issued in defense of the Black man's rights, in the scale of universal freedom*. New York. Retrieved August 30, 2006, from <http://chnm.gmu.edu/egyptomania/sources.php?function=detail&articleid=11>.
- Zdrok-Ptaszek, J. (2002). Introduction. In J. Zdrok-Ptaszek (Ed.), *The anti-slavery movement* (pp. 10–24). San Diego, CA: Greenhaven Press.

## РОЗДІЛ 5

---

# Освіта жінок, корінних американців, латиноамериканців та американців азійського походження

Одна з найцікавіших сторінок в історії американської освіти – це залучення до навчання жінок і людей не європейської раси, в тому числі корінних американців, латиноамериканців і американців азійського походження. Звичайно, ці групи йшли до отримання повноцінної освіти різними шляхами. Жінкам в першу чергу треба було забезпечити можливість отримувати початкову та середню шкільну освіту, оскільки навчання в коледжі було ще надто мало поширеним явищем. Проте, коли вища освіта набула належного статусу у суспільстві, викладачі почали намагатися вирівняти гендерний дисбаланс у коледжах.

Конфлікти в окремих регіонах нової держави вплинули на розвиток освіти не лише для білих американців, але і для корінних американців і латиноамериканців (Barker, 1970; Eggleston, 1998; Gonzales 1990; Houston, 1938; Lord, 1961; Slotkin & Folsom, 1978; Wallace & Foner, 1993; Weddle, 2001). Збройні зіткнення посилювали недовіру між індіанцями та білими, а також між білими та латиноамериканцями. Через заворушення в Азії деякі китайці порушили заборону на еміграцію та вирушили до Америки; через військові конфлікти на їх батьківщині стосунки між американцями китайського та японського походження ставали все більш напруженими (Gonzales, 1990; Yoo, 2000). Саме тому, для навчання представників кожної з цих груп американські педагоги повинні були шукати особливий підхід.

## Освіта жінок

---

Кожен, хто почне аналізувати прогрес, якого було досягнуто в освіті жінок за останні 400 років, побачить, що він не був рівномірним. Проте, нині немає сумнівів, що загальна тенденція була позитивною. Однак, на цьому непростому шляху були не тільки величезні успіхи, але і складні перепони, а подекуди навіть невдачі. Часом дії, що призводили до суттєвих затримок у розвитку жіночої освіти, були ненавмисними. Наприклад, коли Конгрес прийняв Державний акт про перепідготовку військовослужбовців у 1944 році, що надавав пільги чоловікам, які воювали у Другій світовій війні, то ця постанова більше сприяла освіті чоловіків, і як наслідок, частка

жінок, що навчалася в коледжах, суттєво зменшилася (Polakow, 2004; U.S. Department of Education, 2002). Проте, загалом, жіноча освіта досить стрімко розвивалася.

У період до Війни за незалежність ті групи поселенців, які найбільше цінували освіту, приділяли увагу навчанню дівчаток. Проте, освіта для хлопчиків та дівчаток значно різнилася. Від хлопчиків очікували, що вони опанують певну професію та зможуть бути лідерами в своїх громадах (Hiner, 1988). Дівчатам надавали освіту, щоб вони змогли передати знання дітям (Rush, 1786b). Так як жінки були першими вчителями для своїх дітей, в тому числі і для хлопчиків, то хлопчики та дівчатка вивчали багато однакових предметів у початковій школі (Blinderman, 1976; Hiner, 1988; Rush, 1785, 1786b). Однак, у подальшому навчанні вже була значна гендерна диференціація (Hiner, 1988; Rush, 1786a, 1786b). Хлопчики отримували освіту, щоб стати достойними годувальниками сім'ї, а дівчат навчали бути гарними господинями (Rush, 1785, 1786a, 1786b). Сьогодні може здатися, що такий поділ у навчанні залишився в далекому минулому, проте, насправді, тільки у 1960-х – 70-х рр. дівчаток почали заохочувати вивчати, наприклад, промисловий дизайн, а деякі хлопчики стали освоювати дисципліни, потрібні для ведення домашнього господарства (Gomersall, 1994; Spencer, 2004).

Спочатку в коледжах навчалися лише чоловіки. Тоді ці заклади могли собі дозволити відвідувати тільки дуже багаті та незвичайно талановиті чоловіки (Geiger, 2000). Таким чином, протягом більшої частини XIX століття менше 1% американців отримали освіту в коледжі (Geiger, 2000; U.S. Department of Education, 2002).

Спершу навчання в коледжі було доступне тільки для обдарованої еліти. В той час недостатньо було бути лише розумним, щоб перед тобою відкрилися двері вузу. Проте, тільки багатства теж було замало, щоб відвідувати коледж. Щоб навчатися у вищому освітньому закладі в Америці до Війни за незалежність, потрібно було бути одночасно дуже здібним і багатим чоловіком (Miller-Bernal & Poulson, 2004).

## **Вплив Війни за незалежність на освіту жінок**

Війна за незалежність розширила освітні можливості жінок. Ян Льюїс (2002) зауважує: «В освіті жінок відбулися значні успіхи у післявоєнний період» (с. 86). В цілому, рівень жіночої грамотності відставав від чоловічої на декілька відсотків. Проте, як відзначає Льюїс: «Майже всі білі жінки вміли читати і писати, а багато з них почало продовжувати навчання» (с. 87).

Під час Війни за незалежність чимало відомих діячів виступали за удосконалення системи освіти для жінок (Rush, 1947; Lewis, 2002). Серед них був і Бенджамін Раш (1786b), який підписав Декларацію незалежності. У новоствореній державі Раш (1947) став одним з видатних борців за освітні права жінок. Ймовірно, Раш був найшанованішим лікарем у Сполучених Штатах (Good, 1918; Gorton, 1998; Rush, 1820). Один час він був професором хімії та медицини в Пенсильванському

університеті (Crosscup, 1968; Good, 1918, Rudolph, 1965; Urban & Wagoner, 2000). Раш (1786a, 1786b) вважав, що дівчата мають добре знати англійську мову, в тому числі вміти швидко читати та грамотно писати. Він також наполягав, що жінкам необхідно розумітися на математиці, щоб вести бухгалтерію. Крім того, Раш (1820, 1947) виступав за те, щоб дівчата вивчали географію, Біблію, музику, історію, поезію, літературу й танці (Good, 1918; Rudolph, 1965). Ной Вебстер (1807, 1843) також стверджував, що в Америці мають бути розроблені поетапні програми для освіти жінок. Вебстер вважав, що жінки, зокрема, повинні знати основи республіканської філософії, щоб навчити своїх дітей жити в демократичному суспільстві та бути відповідальними громадянами (Beard & Beard, 1944; Blinderman, 1976; Gorton, 1998; Shoemaker, 1966; Webster, 1807, 1843). Томас Джефферсон (1818) стверджував, що жінка-домогосподарка заслуговувала на таку ж повагу як і чоловік-фермер. Отже, він вважав, що жінки також повинні навчатися.

У період відразу після Війни за незалежність уряди різних штатів, наприклад, Массачусетсу, вирішили, що хлопчики та дівчатка будуть вивчати одні й ті самі предмети в початковій школі. Втім, в більшості районів країни дівчатка отримували освіту дещо іншого характеру ніж хлопчики (Lewis, 2002).

## **Виникнення коледжів для жінок**

На початку 1800-х рр. в освітніх установах для жінок почали з'являтися нові, ускладнені навчальні програми (Edwards, 2002; Lyon, 1835). Проте, багато жінок хотіли відвідувати коледж, який би не поступався за якістю освіти закладам для чоловіків. У той час жінки не хотіли навчатися в коледжах разом із чоловіками. Панувала думка, що засвоєння знань буде найбільш ефективним, якщо чоловіки та жінки будуть навчатися окремо (Albisetti, 2000; Riordan, 1990).

Тройська жіноча семінарія, яка була заснована в 1822 у м. Трой, штат Нью-Йорк, вперше запропонувала жінкам якісну вищу освіту (Fairbanks & Sage, 1898; Gordon, 2002). У цій семінарії була розроблена амбіційна навчальна програма, яка зацікавила багатьох жінок. Протягом 1822-1872 рр. понад 12 000 жінок отримали освіту в цьому навчальному закладі (Fairbanks & Sage, 1898). Як на ті часи це була досить значна цифра. Тройська семінарія була першим вузом, у якому навчальний план був по суті таким самим як і в чоловічих навчальних закладах (Fairbanks & Sage, 1898).

У наступні півстоліття після заснування Тройської семінарії в освіті для жінок спостерігався значний прогрес. У цей період з'явилося все більше прихильників жіночої освіти. Марія Ліон, яка заснувала коледж «Маунт Холіок» у 1837 році, стала однією з головних борців за освітні права жінок. Ліон заснувала «Маунт Холіок» як семінарію, де жінкам викладали релігійні дисципліни (Boas, 1971; Lyon, 1835). Проте, вона хотіла, щоб її студентки могли також покращувати свої знання в сфері природничих наук та літератури.

Розвиток жіночої освіти став одним з основних пріоритетів для ряду найвидатніших педагогів Америки. А. В. Річардсон (1847) в листі до Генрі Бернарда від 23 березня 1847 писав:

«Дивно, але сьогодні справді 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 навчати – і тоді хлопчики, щоб стати достойними поваги в їх очах, знайдуть способи отримати освіту» (с. 1).

Чарльз Берроуз (1827) з церкви Св. Іоанна в Портсмуті, Нью-Гемпшир виступив з промовою про жіночу освіту, в якій стверджував, що чоловіки і жінки рівні. Таким чином, освіта обох статей однаково важлива. Заяви багатьох видатних діячів на підтримку освітніх прав жінок сприяли швидкому розвитку жіночої освіти. Тройська жіноча семінарія була першим вищим навчальним закладом, де існував такий же рівень навчання, як і в чоловічих коледжах, але згодом з'явилося і багато інших престижних освітніх установ для жінок (Boas, 1971). Виходячи із наших сьогоднішніх уявлень про освіту, знання, отримані у цих освітніх закладах, були на рівні між старшими класами школи та коледжем (Boas, 1971).

#### **Додатковий матеріал: Катерина Бічер, Гаррієт Бічер-Стоу та сім'я Бічерів**

Бічери були однією з найвпливовіших сімей в історії американської освіти. Батько – Лиман Бічер – був священником і педагогом. Він був пастором на Східному узбережжі, а потім став головою Лейнської семінарії в Цинциннаті, штат Огайо (Snyder, 1991). Бічер був одним з найвідоміших людей своєї епохи. Перебуваючи під впливом свого близького друга Горація Манна, Лиман став активним борцем за розширення системи початкових шкіл. Також Бічер заснував рух тверезості, який був дуже популярним протягом XIX і XX століть. Бічер увійшов в історію як проповідник, освітній лідер та палкий противник рабства та вживання алкоголю (Schreiner, 2003; Snyder, 1991).

Бічер був переконаний, що якщо батьки будуть брати активну участь у житті своїх дітей, вони зможуть навчити їх як змінити світ на краще. Тому він проводив багато часу зі своїми дітьми. Одна з його дочок, відомий педагог Катерина Бічер так написала про свого тата: «І чи існував коли-небудь інший батько, який би так вдало поєднував у вихованні своїх дітей серйозні та суворі настанови з найніжнішою любов'ю та симпатією» (Beecher, як читаємо у: Snyder, 1991, с. 3). Катерина також зазначала: «Мій батько палко любить дітей, йому подобається піклуватися про них та займатися з ними, що зазвичай вважається жіночою справою» (Beecher, 1874, с. 15-16).

У Лимана Бічера було 11 дітей і всі вони змінили світ на краще. Це особливо варто уваги, якщо пригадати, що перша дружина преподобного Бічера померла, і сім'я залишилася на деякий час осиротілою. Джеральд К. Брауер (1991, с. xv) зазначає:



«Кожен Бічер був важливою постаттю в розвитку. . . американської культури». Деякі з його дітей, в тому числі Катерина, Марія та Гарріет, стали відомими, розбудовуючи систему релігійних шкіл. Ці школи були предтечею коледжів для жінок (Schreiner, 2003). Катерина стала одним із найвідоміших педагогів країни та написала ряд книг про християнство і науку. Марія популяризувала ідею шкільної освіти та поширювала книги Катерини та Гарріет (Schreiner, 2003). Гарріет після укладення шлюбу з Кальвіном Стоу взяла прізвище Бічер-Стоу, вона стала найвідомішою з усіх дітей Бічера, коли написала класичну книгу американської літератури «Хатина дядька Тома», яку було надруковано у 1852 році. Завдяки цій книзі багато хто на Півночі зрозумів ганебну суть рабства. Гарріет миттєво стала національним героєм Півночі, а на Півдні її зненавиділи ще більше ніж Вільяма Ллойда Гаррісона (Schreiner, 2003; Snyder, 1991). Враховуючи, що Гарріет Бічер-Стоу була відомим педагогом, вона змогла належним чином використати свій вплив, і її книга була включена до навчальних програм шкіл та коледжів всієї країни.

Багато хто з дітей Бічера поєднував духовну та освітню роботу, часто вони були і пасторами, і директорами шкіл (Schreiner, 2003; Snyder, 1991). Його діти Томас, Едвард, Вільям, Джордж, і Джеймс одночасно служили Богу та займалися освітніми справами, або зосереджували свої зусилля в якійсь одній царині.

Генрі Уорд Бічер, ще один син Лимана, допоміг книзі «Хатина дядька Тома» стати відомою, адже він був пастором церкви, яку щотижня відвідували 6000 прихожан, і він був добре відомий своїми рішучими промовами проти рабства. Цій сміливій сім'ї вдалося втілити в життя багато чудових задумів, які назавжди змінили обличчя американської нації та освітню систему всієї Америки.

У 1814 Емма Віллард відкрила Мідлберзьку жіночу семінарію (Boas, 1971; Miller -Bernall, 2000). Віллард була однією з найвідоміших педагогів свого часу, вона доклала багато зусиль, щоб зібрати кошти для відкриття своїх освітніх закладів (Fairbanks & Sage, 1898). Через вісім років вона спонукала жителів м. Трой, штат Нью-Йорк пожертвувати гроші на заснування Тройської жіночої семінарії (Boas, 1971; Miller -Bernall, 2000).



Сімейна атмосфера в домі Лимана Бічера великою мірою впливала на освіту дівчаток (Boas, 1971). Пастор Бічер заохочував всіх своїх дітей змінювати суспільство на краще, і він твердо вірив у цінність освіти для жінок (Boas, 1971; Snyder, 1991). Одна з його дочок, Катерина Бічер, заснувала Вітонську жіночу семінарію в Массачусетсі, а потім відкрила в штаті Коннектикут Хартфордську жіночу семінарію, яку багато хто вважає рівною Троїській (Boas, 1971; Edwards, 2002; Miller -Bernall, 2000). Як і Віллард, Бічер вважала роботу вчителя не просто професією, скоріше, вона розглядала її як один з видів служіння Богу (Boas, 1971). Тому Бічер брала на роботу в семінарію тільки тих педагогів, які поділяли її освітні погляди (Boas, 1971; Edwards, 2002). Хартфордська жіноча семінарія, яку відкрила Бічер, стала настільки відомою, що увійшла до трійки найкращих жіночих вузів у країні разом з Троїською жіночою семінарією, яку відкрила Віллард, та Іпсвічською жіночою семінарією, відкритою Зелфою Грант в Массачусетсі (Boas, 1971; Edwards, 2002).

Хоча освітні заклади в Трої та Хартфорді стали більш відомими ніж у Міддлбері та Вітоні, варто відзначити, що Віллард і Бічер заснували свої вузи раніше, і великі успіхи семінарій у Трої та Хартфорді базувалися на їх досвіді (Edwards, 2002; Miller -Bernall, 2000). Крім того, хоча вузи у Міддлбері та Вітоні не можна зарахувати до числа найуспішніших коледжів, їхнє заснування допомогло викристалізувати засадничу політику вищих навчальних закладів у Трої та Хартфорді (Boas, 1971; Miller-Bernall, 2000; Sicherman, 1988).

Хоча жіноча освіта більш стрімко та успішно розвивалася на Півночі, протягом багатьох років більшість вищих навчальних закладів для жінок була сконцентрована на Півдні (Boas, 1971). Однак, жителі Півночі рідко відвідували ці коледжі, адже вважалося, що там низька якість освіти. З тієї ж причини південні коледжі відігравали меншу роль у розвитку жіночої освіти (Boas, 1971).

Очевидно, що в той час освіта для жінок отримала могутній поштовх для розвитку. Ця тема привертала все більше уваги (Boas, 1971; Edwards, 2002). Наприклад, у 1827 році журнал «Американська освіта» хвалив роботу Катерини Бічер (Boas, 1971). Здавалося, вся країна прагнула викоренити неучтво (Edwards, 2002). У свідомості тогочасних американців воно було тісно пов'язаним з гріхом. Тому вони вважали поширення знань вкрай важливим для зміцнення моралі в державі (Boas, 1971).

Розрив між рівнем чоловічої та жіночої освіти зменшувався. Навіть гості з Європи часто відзначали високий рівень гендерної рівності у Сполучених Штатах порівняно з іншими країнами (Boas, 1971).

## Гендерний дисбаланс в середині 1800-х

У середині 1800-х років американці все частіше усвідомлюють, що в освіті існує гендерний дисбаланс (Edwards, 2002). Про першу проблему ми вже згадували в цьому розділі, коли говорили, що чоловіки набагато частіше вступали в коледж (Edwards,

2002; Troen, 1988). У середині 1800-х років гендерний розрив був настільки суттєвим, що чоловіки приблизно в дев'ять разів частіше ніж жінки навчалися в коледжі (DuBois, 1912; Troen, 1988; U.S. Department of Education, 2002).

Цьому було декілька причин. По-перше, тільки чоловіки зазвичай працювали на тих посадах, для яких потрібна була вища освіта (Edwards, 2002). У середині 1800-х років люди найчастіше відвідували коледж, щоб стати священиками, лікарями або адвокатами. У цих трьох сферах домінували чоловіки (Boas, 1971; Tewksbury, 1932; Troen, 1988). Такий стан речей почав змінюватися лише в середині 1800-х років (Edwards, 2002).

По-друге, більшість коледжів в той час була тільки для чоловіків. Тоді вважалося, що чоловіки та жінки повинні навчатися окремо, тому що якщо вони будуть отримувати освіту разом, то весь час відволікатимуть одне одного (Albisetti, 2000; Riordan, 1990). Тож педагоги думали, що буде краще, якщо чоловічі та жіночі коледжі існуватимуть поряд, але в той же час це будуть різні навчальні заклади. У цьому випадку чоловіки та жінки у вільний час спілкуватимуться між собою, але не відволікатимуть одне одного під час навчання.

Сьогодні у багатьох людей ця теорія викличе посмішку. Проте, сучасні дослідження свідчать, що хлопчики і дівчатка дійсно показують кращі результати, коли навчаються окремо (Lee & Bryk, 1986; Lee & Marks, 1990). Тому деякі освітяни виступають за збільшення кількості освітніх закладів, призначених для навчання молоді однієї статі. Але проблеми ізоляції та подальшої соціалізації обмежують можливість втілення таких ідей в життя (Fliegel & MacGuire, 1993). Однак, із суто академічної точки зору, все більше педагогів висловлюються на користь одностатевих шкіл. Той факт, що серед коледжів значно переважали заклади для чоловіків, поглиблював гендерний розрив у середині 1800-х років (DuBois, 1912).

По-третє, в той час отримувати освіту заохочували переважно чоловіків. У середині 19-го століття американці надавали велике значення ролі матері у вихованні дітей, тож вони були переконані, що чим більше часу мати проводила вдома, тим краще було для дітей. А якщо батько міг отримати вищу освіту, то вважалося, що це могло допомогти йому краще забезпечувати свою родину. Втім, менше 2% чоловіків вступали до вузів у цей період (Miller- Bernal, 2000; Sicherman, 1988).

Про другу гендерну проблему в освіті американці знають значно менше. Дівчатка приблизно в два рази частіше отримували свідоцтво про закінчення середньої школи і, незважаючи на сучасні стереотипи, в 19-му столітті вони частіше відвідували школу ніж хлопчики (Troen, 1988; U.S. Department of Education, 2002; U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1951, 1970). У більшості середніх шкіл у містах, про які ми маємо записи на середину 1800-х років, у цьому класі дівчаток було набагато більше ніж хлопчиків. У підлітковій віковій категорії дівчатка часто складали понад 60% школярів (Troen, 1988). Цей дисбаланс в освіті виник не тому, що для дівчаток були якісь особливі преференції. Скоріше, це відбувалося з матеріальних причин. Коли хлопчики досягали одинадцятирічного віку, батьки часто вважали, що

поміч синів на полі принесе сім'ї більше користі ніж їхнє навчання у школі (Troen, 1988). Хоча багато американців вважали освіту дуже важливою, фінансова скрута часто змушувала батьків забирати хлопчиків з шостого класу. Незважаючи на те, що дівчата також допомагали вдома, їхня поміч не розглядалася як життєво необхідна для родини. Тому дівчаток рідше забирали зі школи після шостого класу.

На початку 19-го століття хлопчики та дівчатка навчалися в школі приблизно однакову кількість часу. Серйозний гендерний дисбаланс спостерігався не в середній школі, а у вузах, де було значно більше студентів-чоловіків (U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1951, 1970). Проте, оскільки дуже мало американців здобувало вищу освіту, тож їхні успіхи менше впливали на освітню статистику у порівнянні з досягненнями учнів середніх шкіл (Miller- Bernal, 2000; Sicherman, 1988). Гендерний дисбаланс у вузах почав суттєвіше впливати на середній рівень освіти після Громадянської війни і, особливо, в 20-му столітті, коли набагато більше людей стало відвідувати вищі навчальні заклади (U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1951, 1970).

Хоча середній рівень освіти хлопчиків та дівчаток у першій половині 18-го століття був, ймовірно, приблизно однаковим, але знання, які вони отримували, суттєво відрізнялися (Edwards, 2002). В результаті, рівень грамотності серед чоловіків був вищим ніж серед жінок.

У цей період багато жінок вчилася читати, щоб бути хорошими вчителями для своїх майбутніх дітей, а також освіта мала допомогти їм стати хорошими господинями (Wollstonecraft, 1891). На додачу до стандартних шкільних предметів дівчат вчили основам рукоділля. Хлопчиків готували забезпечувати свою сім'ю (Wollstonecraft, 1891). Отже, навчити хлопчиків читати і писати вважалося важливішим ніж дівчаток.

## **Економічний розвиток сприяє зменшенню гендерного розриву**

У другій половині 1800-х років економіка США почала бурхливо розвиватися, і вищезгадані гендерні нерівності стали поступово згладжувалися. Економічний розвиток сприяв вирівнюванню гендерного складу класів у старшій школі, де раніше переважали дівчатка. Для цього було дві головні причини.

По-перше, у хлопчиків було більше шансів бути задіяними в аграрному секторі ніж в промисловому (Troen, 1988). По-друге, економічний розвиток вимагав від хлопчиків вищого рівня знань у деяких сферах, тож батьки частіше залишали хлопчиків довше навчатися в школах (Troen, 1988). Проте, все одно сім'ям доводилося забирати хлопчиків зі школи частіше ніж дівчаток, щоб сини допомагали забезпечувати родину (Troen, 1988). Тому, хоча гендерний дисбаланс у середній школі суттєво зменшився, він не був повністю подоланий. Насправді, ця проблема актуальна і сьогодні (U.S. Department of Education, 2002).

Економічний розвиток допоміг виправити гендерний дисбаланс у коледжах, завдяки чому багато жінок змогли отримати вищу освіту (Matthaei, 1982). В результаті наукового прогресу з'явилися нові побутові зручності, які забезпечили матерям та дружинам додатковий вільний час, який вони могли використати для інших справ (Gordon, 2002). Це сприяло суттєвому збільшенню кількості посад, де могли працювати жінки. Отже, це стало початком стрімкого розвитку жіночої освіти.

### **Стрімкий розвиток освіти після Громадянської війни**

Після Громадянської війни як і на початку 1820-х рр. спостерігався значний прогрес в галузі освіти для жінок (U.S. Department of Education, 2002; U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1951, 1970). У 1890 році вже 36% студентів коледжів становили жінки (U.S. Department of Education, 2002). Багато в чому цей вражаючий ріст можна пояснити відкриттям великої кількості вищих освітніх закладів для жінок (Boas, 1971; Edwards, 2002; Tidball, Smith, Tidball, & Wolf-Wendel, 1999). У 1900-му році в Сполучених Штатах було 150 жіночих коледжів (Tidball et al., 1999). Однак, незважаючи на збільшення числа жіночих коледжів та зростання їх відвідуваності у період після Громадянської війни, найбільше на швидкий ріст популярності освіти серед представниць прекрасної статі Америки вплинуло поширення спільного навчання чоловіків та жінок (Miller- Bernal, 2000).

Вже в 1870 році більше жінок відвідувало змішані коледжі у порівнянні з чисто жіночими вищими навчальними закладами (Miller-Bernal, 2000; U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1951, 1970).

Ця тенденція була особлива яскраво виражена в афро-американських коледжах, які переважно із самого початку були призначені для спільного навчання студентів обох статей, в той час коли у вишах для білих переважала роздільна освіта для чоловіків та жінок (Gordon, 2002). Проте загалом, гендерний дисбаланс серед афроамериканців, що навчалися в коледжах, був приблизно такий самий як і серед білих студентів (DuBois, 1912; Gordon, 2002).

Більшість видатних коледжів для жінок була заснована після Громадянської війни, зокрема: Смітський, Барнардський, Уелслінський, Брінмарський, Стівенський, Нотрдамський коледж і т.д. (Tidball et al., 1999). Обидва найпрестижніших університети для жінок, а саме Вассар і Редкліфф, були засновані відповідно в 1865 і 1894 роках (Gordon, 2002; Miller- Bernal, 2000). В Корнеллі, останньому з коледжів Ліги Плюща, який відкрив свої двері в 1868 році, чоловіки та жінки відразу почали навчатися разом. Цей коледж швидко зарекомендував себе як найкращий змішаний ВНЗ у країні (Miller-Bernal, 2000). Засновник інституту Езра Корнелл насправді хотів об'єднати Корнелл з Уеллським жіночим коледжем, але керівництво Уеллсу не пристало на цю пропозицію (Miller- Bernal, 2000).

Таким чином, з року в рік прихильників розвитку жіночої освіти ставало все більше, і це, безсумнівно, сприяло всесторонньому розвитку цієї галузі та зростанню

кількості жінок, які отримували вищу освіту, в геометричній прогресії. Так, наприклад, Пруденс Крандел в Коннектикуті відкрила школу для афроамериканок і мулаток (Boas, 1971). Також багато для розвитку жіночої освіти зробила Джейн Аддамс (1860-1935). Аддамс починала як студент-медик, але їй не сподобалася ця сфера діяльності (Gordon, 2002). Джейн була багатою жінкою, але вона вирішила не вести спосіб життя, характерний для її соціального прошарку, і стала суспільним реформатором. Вона відкрила будинок для іммігрантів у нетрях південного Чикаго, який називали Надійний прихисток. Аддамс багато зробила для підвищення рівня освіти та добробуту бідних верств населення. Вона виступала за обов'язкову освіту, розробку дитячого трудового законодавства, покращення санітарії та загального рівня здоров'я людей, що жили у бідних та неблагополучних районах міста. Надійний прихисток став крупним освітнім центром, де іммігранти могли отримати не лише базову освіту, а й допомогу у соціалізації та адаптації до американської культури (Edwards, 2002; Gordon, 2002). Аддамс намагалася розвивати художні та інші здібності іммігрантів.

Період наприкінці 19-го ст. характеризувався бурхливим розвитком освіти для жінок (Edwards, 2002; Gordon, 2002; U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1951, 1970). Велика кількість випускниць середніх шкіл і студенток коледжів, а також відсоткове значення цих чисел вказує на те, що жіноча освіта почала стрімко розвиватися після Громадянської війни (U.S. Department of Education, 2002). Втім, цьому, скоріше за все, сприяла не сама Громадянська війна, а події, які сталися одночасно з нею (Boas, 1971; Edwards, 2002; Gordon, 2002; Newcomer, 1959; Tidball et al., 1991; U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1951, 1970).

По-перше, у 1862 році був запроваджений земельний грант Моррілла, за умовами якого державні землі могли продаватися за надзвичайно низькими цінами. Метою такого рішення була підтримка розвитку державних університетів (Gordon, 2002). Земельний грант Моррілла сприяв експоненціальному зростанню числа студенток. Справа в тому, що купівля дешевої землі дозволила державним університетам встановити низьку плату за навчання, що зробило освіту в державних вузах доступнішою ніж у більшості приватних учбових закладів (Gordon, 2002; Newcomer, 1959). А в державних університетах чоловіки та жінки зазвичай навчалися разом (Gordon, 2002; Newcomer, 1959; U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1970). Це, природно, призвело до різкого збільшення загального числа студенток.

По-друге, після Громадянської війни повною мірою виявилися позитивні наслідки індустріалізації. Завдяки ній в багатьох жінок з'явився додатковий вільний час, що дозволило їм втілити в життя свої кар'єрні амбіції, про що говорилося в цьому розділі раніше (Gordon, 2002).

Великий прогрес в освіті для жінок було зроблено з 1865 по 1900 рік. Тоді спостерігалось удосконалення навчальних програм та зростання кількості жінок, які вчилися у середніх школах і коледжах (Tidball et al., 1999; U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1951, 1970). Від розвитку жіночої освіти виграли в першу чергу

афроамериканки, хоча дискримінація у цій сфері продовжувала існувати (Tidball et al., 1999). Між 1865 і 1900 рр. рівень неписьменності серед афроамериканців на Півдні скоротився вдвічі (Gordon, 2002). У 1881 році в Атланті Головне американське баптистське місіонерське товариство заснувало Спелманський коледж, який став першим коледжем для афроамериканок. В ньому отримало освіту чимало з найуспішніших афро-американських жінок тієї епохи (Tidball et al., 1999).

В той період впроваджувалися нові навчальні програми для жінок. Очевидно, що у змішаних освітніх закладах жінки могли вивчати ті самі дисципліни, що і чоловіки (Newsome, 1959). Крім того, у багатьох жіночих коледжах фізичній культурі надавалося навіть більше уваги ніж у чоловічих. У ряді жіночих вузів заняття фізкультурою було обов'язковим, тоді як в чоловічих коледжах такі уроки часто були факультативними (Tidball et al., 1999).

З'являлося все більше медсестер та вчительок, що також вплинуло на розширення навчальних програм для жінок. У 1900 році в Сполучених Штатах було 400 медичних училищ (Tidball et al., 1999). Педагоги почали самоорганізовуватися, тож, як наслідок, формувалися професійні спілки, наприклад, з'явилася Чиказька федерація вчителів, яка стала попередницею Американської федерації вчителів (Gordon, 2002). Завдяки тому, що освітяни ставали все більш організованими, підготовка вчителів, великий відсоток яких складали жінки, набула більш системного характеру.



З 1865 по 1900 рік жінки досягли значних успіхів в освіті. У 1898 році 53% студентів університету Мічигану складали жінки (Tidball et al., 1999). Дійсно, жінкам вдалося багато чого досягти. Бум у сфері жіночої освіти, який почався наприкінці 1800-х рр., тривав і на початку 1900-х. У 1910 році в коледжах жінок і чоловіків навчалася майже порівну (Tidball et al., 1999). Цей підйом продовжувався до 1930-х рр., коли в коледжах жінок було навіть більше ніж чоловіків (Tidball et al., 1999). З 1900 по 1930 рік в Америці збільшилась загальна кількість студентів, особливо це стосується

жінок (Miller- Bernal, 2000). Прогрес, досягнутий у сфері жіночої освіти після Громадянської війни, дійсно вражає.

### **Відомі педагоги-жінки**

Завдяки тому, що освіта для представниць прекрасної статі стрімко розвивалася, все більше жінок ставали впливовими освітніми лідерами. Про деяких з них ми вже розповідали на початку цього розділу, наприклад, про Катерину Бічер і Джейн Аддамс, які були видатними педагогами. Катерина Бічер (1800-1878), можливо, була найвідомішою жінкою свого часу (Edwards, 2002). Її позиція щодо необхідності підвищення кваліфікації вчителів допомогла перетворити викладання в школі на шановану професію. Джейн Аддамс показувала американцям на власному прикладі, що для успіху освітньої системи в цілому потрібно надавати освіту іммігрантам (Edwards, 2002).

Елізабет Пібоді (1804-1887) була однією з найвпливовіших педагогів свого часу. Вона виступала за створення мережі дитячих садків, а також вважала, що саме моральне виховання має бути невід'ємною і основною частиною виховання малечі в дитячих садках (Edwards, 2002).

Елізабет Блеквелл (1820-1910) була однією з перших жінок, які закінчили медичне училище. Як тільки Блеквелл стала лікарем, вона почала читати лекції з питань охорони здоров'я та гігієни для жінок і дівчаток по всій країні. Вона започаткувала жіночу лікарню в Нью-Йорку і медичні училища для жінок в Нью-Йорку та Лондоні (Edwards, 2002).

Еллен Своллоу-Річардс (1842-1911) була однією з перших жінок-хіміків. Вона стала першою випускницею і жінкою-викладачем Массачусетського технологічного інституту. Її вважають засновницею екологічного руху в Сполучених Штатах (Edwards, 2002).

Мері МакЛеод-Бетьюн (1875-1955) була дочкою звільнених рабів. Вона заснувала школу-інтернат для афроамериканок у штаті Флорида, яка пізніше злилася з чоловічим інститутом і стала Бетьюн-Кукманським коледжем (Edwards, 2002). Бетьюн створила Національну асоціацію неєвропеїдних жінок, яка допомагала колишнім рабам отримувати освіту та соціалізуватися. У 1938 році Франклін Рузвельт призначив її директором у справах афроамериканців при Національній молодіжній адміністрації (Edwards, 2002).

### **Досягнення у період після Другої світової війни**

У 1950 році відсоток студенток у коледжах впав до рекордних 35%, що стало найнижчим показником з 1890 року. Це було пов'язано в першу чергу із запровадженням Державного акту про перепідготовку військовослужбовців (1944)



(Tidball et al., 1999). Слід підкреслити, що хоча прийняття цього законодавчого акту і зменшило частку жінок серед студентів коледжів, проте це відбулося на фоні безпрецедентного збільшення загальної популярності вузів, особливо серед чоловіків. Якщо розглядати абсолютні цифри, то після прийняття цього акту чисельність студенток все одно продовжувала неухильно рости. Жінки й надалі успішно поступали в коледжі, навіть після того як всі наслідки цього законодавчого акту стали очевидними (Tidball et al., 1999). Запуск радянського супутника та холодна війна також вплинули на успіхи жінок у коледжах (Tidball et al., 1999). Вплив холодної війни буде детально розглянутий у розділі дев'ять, тут лише відзначимо, що так як радянські жінки активніше, у порівнянні з американками, долучалися до наукових розробок, то жінки в Америці почали частіше ходити в коледж і вивчати дисципліни, які вважалися традиційно чоловічими (Tidball et al., 1999).

Ця тенденція продовжувала зберігатися і в наступні роки, і тільки в 1979 році жінок в коледжах стало більше ніж чоловіків (U.S. Department of Education, 2002). На межі 21-го століття в американських коледжах навчалося 43% чоловіків і 57% жінок (U.S. Department of Education, 2002). Очікується, що відсоток жінок у найближчі роки зросте до 60% від загальної кількості студентів (*Chronicle of Higher Education*, 2003).

### **Занепокоєння, пов'язане з тенденціями в освіті для афроамериканок**

Гендерний склад студентів залежить від раси. У таблиці 5.1, спираючись на найновіші дані за 2002–2003 рр., наводяться дані у відсотках про гендерний та расовий склад студентів коледжів.

**Таблиця 5.1** Гендерний та расовий склад студентів коледжів

Раса	Жінки (%)	Чоловіки (%)
Білі	56	44
Азіати	52	48
Латиноамериканці	60	40
Афроамериканці	63	37

Джерело: *Chronicle of Higher Education* (2003) та U.S. Department of Education (2002).

Ми бачимо, що гендерний дисбаланс серед людей європеоїдної та монголоїдної рас (білі та азіати) невеликий, але він досить значний серед латиноамериканців та афроамериканців. Ряд лідерів непокоїть той факт, що афроамериканки відвідують коледж майже удвічі частіше ніж афроамериканці

(Jeynes, 2005; Ogbu, 1992, 1993). Так, Огбу стверджує, що для афроамериканців нинішнє переважання жінок в коледжах так само погано як і домінування чоловіків у вищих навчальних закладах минулого. Він вважає, що потрібно негайно починати діяти, щоб усунути такий дисбаланс, але підкреслює, що передусім необхідно зрозуміти причини його виникнення та існування.

Огбу (1992, 1993) вважає, що цей гендерний дисбаланс виник, тому що американське суспільство нав'язує молоді певні стереотипи, зокрема, що академічні здобутки – це «справа білих» і «жіноча справа». В суспільстві не прийнято заохочувати афро-американських хлопчиків добре вчитися в школі. У своєму дослідженні Огбу підкреслює, що по-перше, в американському суспільстві вважається, що освіта – це «справа білих». Білих дітей заохочують вибирати інтелектуальні професії, в той час як афроамериканців спонукають більше займатися фізкультурою. Огбу зазначає, що якщо в афро-американського хлопчика хороші оцінки в школі, то його дражнять, називаючи «печивко Орео». Огбу переконаний, що ці стереотипи підтримує значна частина суспільства, тож певну відповідальність за це несуть на собі вчителі, засоби масової інформації, батьки тощо.

По-друге, Огбу (1992, 1993) вважає, що в американському суспільстві нині укорінилося переконання, що академічні успіхи – це «жіноча справа». Він зазначає, що зараз переважна більшість шкільних учителів початкових класів становлять жінки, і це демонструє дітям, що освіта – жіноча, а не чоловіча справа. Він стверджує, що хоча відсоток вчителів-чоловіків у середній школі досить високий, але це вже не має великого значення, тому що певні життєві уявлення формуються в дитинстві і це відбувається переважно в початковій школі. Огбу зазначає, що дуже мало афро-американських чоловіків працюють вихователями у дитячих садках і вчителями у молодшій школі, через це афро-американським хлопчикам важко зрозуміти, що афроамериканці теж можуть високо цінувати освіту.

Результати ряду досліджень підтримують принаймні деякі з тверджень Огбу (Jeynes, 2005). У початковій школі дуже мало вчителів-чоловіків, а серед них ще менше афроамериканців (Огбу, 1992, 1993). Крім того, багато хлопчиків вважає своїх однокласників, які добре вчаться, пестунами або завучками. Ймовірно, у цьому також можна частково звинуватити суспільство (Огбу, 1992, 1993). Проте, певні ознаки вказують на те, що природа гендерного дисбалансу серед афроамериканців може бути складнішою ніж здається Огбу.

#### Освітні дебати

Джон Огбу (1992, 1993) – один із багатьох афроамериканців, які стурбовані, що серед афро-американських студентів кількість жінок майже вдвічі перевищує кількість чоловіків. На його думку, головна причина такого дисбалансу – сформовані в

американському суспільстві стереотипи, що шкільна освіта – це «жіноча справа» і «справа білих». Крім того, хлопчиків, які досягли значних успіхів у навчанні, часто вважають пестунами або завучками (Warrington, Younger, & Williams, 2000; Wilson, 2005). Діти дражнять своїх одноласників, які добре вчаться, називаючи їх «печивко Орео» (афроамериканців) або «Твінкі» (американців азійського походження), тож це може відбити у них бажання поводитися та вчитися «занадто як білі» (Lee, 2004). Проте, чимало дослідників вважають, що природа гендерного дисбалансу серед афроамериканців і латиноамериканців дещо складніша. На їхню думку, його поява пояснюється тим, що у багатьох сім'ях американці неєвропеїдної раси ростуть без батька, а також іншими культурними чинниками. А що ви думаєте з цього приводу?

- Ви згодні з Огбу чи вважаєте причини більш складними?
- Якщо ви не згодні, то які, на вашу думку, основні причини гендерного дисбалансу серед студентів-афроамериканців і латиноамериканців?

## Заключні думки про жіночу освіту

Навіть те, що люди обговорюють переважання жінок серед студентів коледжів, показує як сильно змінилася освіта для жінок за останні кілька століть. Прогрес у жіночій освіті вплинув на подальший розвиток усієї галузі. Унікальний освітній досвід етнічних меншин допомагає нам зрозуміти складності, з якими сьогодні стикаються різні нацменшини. Все це важливі сторінки в американській історії освіти, тож продовжимо нашу подорож у часі.

## Освіта корінних американців

---

Різні колонії стикалися з серйозними проблемами у сфері освіти корінних американців. Колоністи з Джеймстауна були першими, хто спробував навчати їх грамоті та основам релігії (Szasz, 1985). Задовго до створення коледжу Вільяма та Мері для білих громадян, які складали більшість, колоністи планували побудувати коледж під назвою Генрічо для навчання корінних американців (Szasz, 1985). Коледж Генрічо повинен був стати закладом, навчання в якому привело б все більше корінних американців до Ісуса Христа. Як уже зазначалося в першому розділі, компанія «Вірджинія Бей» оголосила, що буде займатися місіонерською діяльністю (Marshall & Manuel, 1977). Хоча це не відповідало дійсності і вона взагалі не була зацікавлена в ній. «Вірджинія Бей» зібрала значні кошти у християн Англії, гарантуючи, що на ці гроші

будуть споряджені місіонери для спасіння душ корінних американців. Але компанія ошукала англійських християн: всупереч обіцянкам вона так і не направила місіонерів до Нового світу, а кошти використала у своїх цілях (Marshall & Manuel, 1977). Так само вчинили представники компанії «Вірджинія Бей» і щодо коледжу Генрічо, який так і не був відкритий. Компанія привласнила гроші, призначені для його заснування (Marshall & Manuel, 1977).

## Коледж Генрічо

Заради справедливості треба зазначити, що і самі колоністи Джеймстауна не вкладали грошей в заснування коледжу Генрічо, головна причина цього полягала в тому, що корінні американці не горіли бажанням навчитися читати та писати, адже вони були переконані, що їхня цивілізація більш розвинена (Szasz, 1988). Маргарет Сас (1988) пише: «Могутній Поухатан Алгонкуїн вважав культуру свого народу кращою за колоніальну. В результаті, жителі Вірджинії зіткнулися з великими труднощі при спробах навчати їх дітей» (с. 259). Якби коледж Генрічо був заснований та успішно почав працювати, це стало б видатною освітньою подією. Це б означало, що перший коледж, заснований в Америці, був би відкритий не з метою навчання білих, а для освіти корінних американців. Але, на жаль, цього так і не сталося (Urban & Wagoner, 2000).

У 1640-і роки поселенці в колоніях дійшли висновку, що створювати коледж для навчання корінних американців не потрібно. Джон Еліота став відомий як «захисник корінних американців», тому що він проповідував серед корінних американців і пропонував їм освіту, паралельно вивчаючи їхні мови та культури (Spring, 1997). Елеазар Уілок і навернений у християнство корінний американець Самсон Окком закликали корінних американців обох статей навчатися в Дартмутському коледжі (Wheelock, 1763). Нині відомо, що однією з основних причин відкриття Дартмуту було бажання колоністів навчати у ньому корінних американців. У 1754 році Уілок заснував благодійну школу Мура, щоб навчати там хлопчиків та дівчаток з сімей корінних американців (Dickey, 1954; Spring, 1997; Wheelock, 1763). Уілок (1763) вважав, що коли діти корінних американців здобудуть освіту, вони стануть менш агресивними, і збройних конфліктів між індіанцями та колоністами поменшає (Dickey, 1954; McCallum, 1939; Wheelock, 1763).

## Навчання корінних американців у Новій Англії

У Новій Англії організація освіти корінних американців теж була непростю задачею. Ще коли серед поселенців переважали пуритани, європейці вважали за

необхідне навчити корінних американців читати та писати (Marshall & Manuel, 1977). Тоді більшість колоністів, які були переважно релігійними людьми, були переконані, що читання було необхідним для розуміння Біблії, а розуміння Біблії в свою чергу було ключем до спасіння. Саме тому чимало релігійних людей того періоду взялося навчати корінних американців з таким же великим завзяттям як і своїх власних співгромадян (Marshall & Manuel, 1977).

Релігійні колоністи добровільно бралися навчати корінних американців, як дорослих так і дітей, читати та писати. Пуритани заохочували лідерів корінних американців відвідувати Гарвард і Єль. Їх стали запрошувати практично відразу після відкриття цих освітніх установ. Корінні американці та колоністи по-різному оцінювали такі дії (Marshall & Manuel, 1977). Колоністи думали, що роблять добру справу і допомагають корінним американцям розкрити свій потенціал. Вони вважали, що відкривають для них нові горизонти і дають можливість збагатити свою культуру.

Втім, корінні американці не завжди погоджувалися, що колоністи роблять добру справу. Спочатку корінним американцям подобалося навчатися, їм імпонувало, що з ними поведуться як з рівними, адже колоністи вчили їх читати свої книги і запрошували відвідувати університети (Marshall & Manuel, 1977; Szasz, 1988). Але з часом деякі корінні американці змінили своє ставлення до освіти. Особливо це стосувалося представників молодого покоління, коли вони дорослішали. Ці молоді корінні американці вважали, що ті, хто здобував освіту разом з колоністами, змінювалися і ставали занадто «прозахідними» (Szasz, 1985). Однак, інші виступали за мирне ставлення до колоністів, а дехто навіть приймав християнство і починав як і решта колоністів думати, що вчитися читати необхідно в першу чергу, щоб спасти свою душу (Marshall & Manuel, 1977).

Але більшість молодих корінних американців сумнівалася у безкорисливості колоністів і вважала, що вони використовують освіту, щоб зруйнувати індіанську культуру (Spring, 1997). Після Громадянської війни стала популярною ідея, що освіта корінних американців приведе до зменшення військових конфліктів. Багато американських лідерів, в тому числі Джордж Вашингтон, вважало, що якщо корінні американці краще зрозуміють колоністів, вони стануть менше їх боятися (Henderson, 1998; McKenney, 1846, 1933; Viola, 1974). Американські лідери були переконані, що навчання корінних американців приведе до зменшення кількості збройних сутичок, і замість того, щоб боротися за територію, можна буде обговорити розумну ціну, коли американці захочуть купити ще землі.

З часом значна кількість корінних американців, наприклад, черокі та могикиани, захотіли навчитися читати (Sylvester, 1910; Szasz, 1988). Представники багатьох племен почали усвідомлювати, що грамотність необхідна для духовного збагачення і справжнього розуміння звичаїв, поведінки і способу життя колоністів (Szasz, 1988). Але вони розуміли, що колоніальна освіта могла підштовхнути їх народ до асиміляції (Szasz, 1985). У 1798 році черокі намагалися вирішити цю проблему,

приймаючи від моравських місіонерів лише книги, і намагаючись мінімізувати колоніальний культурний вплив (Szasz, 1988). Звичайно, це було майже неможливо. Крім того, релігійні колоністи вважали, що вони могли багато в чому допомогти корінним американцям. А в процесі спілкування мимоволі передавалися певні культурні цінності. Наприклад, багато колоністів вважало, що вони повинні навчити корінних американців працювати більш старанно (Spring, 1997). Вони були переконані, що деякі невдачі корінних американців пояснювалися відсутністю працьовитості (Spring, 1997).

#### Погляд зблизька: підручники та культура

Корінні американці, як у довоєнні часи, так і після проголошення незалежності США перебували у скрутному становищі. Тогочасні американські педагоги пропонували дві привабливі можливості для корінних американців. По-перше, освітяни проводили навчання англійською мовою. Корінні американці розуміли, що вивчення англійської було важливим та практичним навиком, який допомагав у спілкуванні із західними суперниками. По-друге, американські педагоги допомагали записувати усну мову корінних американців, адже більшість індіанських племена не мала писемності. Це теж було дуже цінно для корінних американців.

Проте, корінні американці були стурбовані, що західна освіта може зруйнувати підвалини їхньої власної культури. Спрінг (1997) зазначає, що черокі давали білим поселенцям зрозуміти, що вони хочуть навчитися читати західні книги, але не хочуть піддаватися впливу західної культури. Виникає питання: наскільки можливо видавати підручники, які б не несли в собі культурного впливу?

- Що ви думаєте? Для яких навчальних дисциплін це буде зробити легше, а для яких – важче?
- Якщо брати зміст сучасних американських підручників, то наскільки, на вашу думку, вони несуть на собі відбиток американської культури?



Елізабет Пібоді (1804-1887)	Заснована Тройська жі ноча семінарія (1822)	Президен тство Ендрю Джексона (1829-1837)	Битва за Аламо (1836)	Договір Гвадалупе Ідальго (1848)
-----------------------------------	---	---	-----------------------------	---

Те, що колоністи та корінні американці по різному сприймали західну освіту, нагадує нам про тонку межу між допомогою іншим людям і руйнуванням їхньої культури, відомо чимало випадків, коли втримати цей баланс було дуже складно. Враховуючи вплив західної освіти на культуру, виникає питання: чи варто допомагати представникам іншої цивілізації, знаючи, що цим можна назавжди змінити їх спосіб життя?

## Роль Томаса МакКені

Йшов час і американці все частіше розглядали освіту як спосіб цивілізувати корінних американців (Szasz, 1985). Квакер Томас МакКені відіграв важливу роль у навчанні корінних американців на початку XIX століття. Як і переважна більшість квакерів, МакКені (1933) був прихильником мирного співіснування білих та корінних американців. Він вважав, що завдяки освіті корінних американців можна буде уникнути війн та розкрити потенціал цієї цивілізації. МакКені писав:

«Я не сумнівався ні тоді, ні зараз, що індіанці можуть досягти великих успіхів у мистецтві та релігії, але я переконаний, що сьогодні для цього великого перетворення немає жодного адекватного плану» (с. 34).

Погляди МакКені значною мірою вплинули на прийняття Конгресом США у 1819 році Цивілізаційного акту, який мав на меті забезпечити фінансову підтримку школам для корінних американців (Spring, 1997). Згідно з Актом, президент був уповноважений «найняти здібних людей з високими моральними якостями, щоб забезпечити їм [корінним американцям] освіту. Навчання повинно відбуватися у вільний від сільськогосподарських робіт час. Педагоги повинні навчити дітей читати, писати та рахувати» (McKenney, 1846, с. 334).

Хоча Цивілізаційний акт був прийнятий, щоб навчати всіх корінних американців, представники індіанських племен з більш традиційними поглядами чинили опір будь-яким освітнім планам (Viola, 1974). Акт сприяв створенню класової структури в їхніх суспільствах: прогресивні корінні американці не відкидали ідей західної цивілізації і ставали грамотними та освіченими, а більш традиційно налаштовані представники індіанської спільноти не долучалися до цього процесу (Viola, 1974). Спочатку ніхто цього не усвідомлював, але поділ на класи в

суспільстві корінних американців сприяв підписанню ними мирних договорів з урядом Сполучених Штатів. Адже лідерами племен в більшості випадків ставали ті, хто отримав західну освіту (Viola, 1974). Корінні американці зазвичай обирали вождями більш грамотних та освічених людей. До них ставилися не просто з повагою, їх вважали обраними, до того ж панувала думка, що ті, хто знав англійську, могли краще вести справи з білими (Spring, 1997).

Тому не дивно, що корінні американці, які сприйняли західну культуру, взяли під свій контроль більшість індіанських племен (Hoxie, Mancall, & Merrell, 2001). Багато з цих лідерів, насамперед вожді племен черокі і чокто, підписали угоди з урядом Сполучених Штатів, в яких вони погодилися продати більшу частину своїх земель (Hoxie et al., 2001). З точки зору консервативних членів індіанської спільноти, західна освіта цих вождів в кінцевому рахунку завдала великої шкоди всім корінним американцям (Hoxie et al., 2001).

## **Обрання Ендрю Джексона: плачевний поворот**

На нещастя корінних американців, Ендрю Джексон переміг Джона Квінсі Адамса і став сьомим президентом США. Адамс відстоював права національних меншин більше ніж будь-який президент до Авраама Лінкольна (Adams, 1969; Gottheimer, 2003; Miller, 1972; Miller, 1996; Ware, 1998). Але Адамс (1969) був у душі федералістом, хоча він і залишив ряди цієї партії, але тільки тому, що в неї не було політичного майбутнього. Тож коли Адамса обрали президентом, він був членом демократично-республіканської партії. Проте, федеральні переконання Квінсі її розкололи. Ендрю Джексон повстав проти традицій федералістів і заснував демократичну партію (Gottheimer, 2003; Miller, 1972; Miller, 1996; Ware, 1998). Джексон перестав дотримуватися традиції, яка брала початок ще з часів Джорджа Вашингтона, коли президенти США з повагою ставилися до земельних прав корінних американців (Schlesinger & Israel, 2003). Всі попередні американські президенти платили корінним американцям, купуючи у них землі, це була офіційна політика держави. Але Джексон (1829, 1830; Wallace & Foner, 1993) докорінно змінив цей підхід. Він запропонував віддати корінним американцям усі земельні наділи на захід від річки Міссісіпі, в обмін на східноміссісіпські ділянки (Jackson, 1829, 1830; Wallace & Foner, 1993). Президент мав допомогти корінним американцям переселитися на західні землі. Проте, багато з них померли під час подорожі по так званій «стежці сліз» (Wallace & Foner, 1993).

Коли корінні американці оселилися на західних територіях, вони відкрили свої школи. У багатьох корінних американців були раби-афроамериканці. Тільки у черокі було близько тисячі афроамериканців, але не було ніяких спроб забезпечити освіту для рабів (Spring, 1997). Тільки після Громадянської війни деякі індіанські племена відкрили окремі школи для афро-американських дітей. Племена черокі та чокто створили добре організовані системи таких шкіл в 1840-х (Spring, 1997).



## Школи-інтернати для корінних американців та доповідь Меріама

На додаток до відкриття корінними американцями шкіл, в кінці 1800-х і на початку 1900-х років уряд США підтримував створення шкіл-інтернатів для корінних американців (Morgan, 1889). Це відображало позицію уряду, там вважали, що потрібно було докладати більше зусиль для асиміляції корінних американців (Morgan, 1889). Уряд США припустився помилки, прийнявши План загального розподілу або закон Даяеса в 1887 році, який підірвав культурну єдність багатьох індіанських спільнот (Сас, 1974). Ця законодавча ініціатива заохочувала окремих корінних американців володіти землею, а не цілі племена як це було раніше. Це підірвало засади колективного ведення господарства, яке споконвіку практикувалося в індіанських спільнотах (Szasz, 1974). Проте в 1928 році дію цього закону було призупинено завдяки появі звіту Меріама, який був підготовлений на замовлення державних установ (Szasz, 1974). Меріам разом з колегами уклав доповідь на прохання міністра внутрішніх справ Хьюберта Гільберта; у його звіті заявлялося, що попередня політика призводила до зубожіння корінних народів Америки (Szasz, 1974). У доповіді Меріама закликалися переглянути діяльність Бюро у справах корінних американців і національної політики. У звіті наголошувалось, що освіта має бути найпершим завданням бюро. Автори доповіді висловили думку, що навчання корінних американців має бути організоване у їхніх громадах, і асиміляція не має бути метою такої освіти. Комісар державного департаменту у справах корінних американців Джон Кольєр, який обіймав цю посаду з 1933 по 1945 рік, доклав багато зусиль для виконання рекомендацій зі звіту Меріама (Szasz, 1974). На думку багатьох корінних американців, тільки після оприлюднення цієї доповіді було досягнуто позитивного результату в галузі освіти корінних американців (Spring, 1997). Проте, сьогодні у школах навчається менший відсоток дітей корінних американців ніж це було у 1930 році (Szasz, 1974; U.S. Department of Education, 2002).

Доповідь Меріама створила основу для освітньої та економічної політики уряду США щодо корінних американців, яка почала діяти з кінця Другої світової війни і залишається актуальною і до сьогодні (D'Errico, 2001; Senese, 1991). Наприклад, у 1955 році адміністрація Ейзенхауера ініціювала впровадження програми, метою якої була «реконструкція та розвиток резервацій» (Senese, 1991, с. 19). Ця програма передбачала прискорення переведення корінних американців зі шкіл-інтернатів у загальноосвітні школи в резерваціях (Senese, 1991). Відтак, протягом 1950-х і 1960-х років відчутно збільшився прийом індіанських учнів у державні школи, особливо представників великих індіанських племен таких як навахо (Senese, 1991).

Президент Ейзенхауер був переконаний, що для того, щоб досягти запланованих ним змін, недостатньо тільки покращувати якість освіти. Він вважав, що у резерваціях повинна розвиватися промисловість, що б забезпечило робочі місця для корінних американців (Burt, 1982; Senese, 1991). Спочатку в цьому питанні не було

реального прогресу. Проте, у 1955 році адміністрація президента переконала Національну асоціацію промисловців долучитися до цієї справи. Ейзенхауер використовував податкові та трудові стимули, взявши за взірць програму розвитку промисловості, яка вже дала результати у Пуерто-Ріко, щоб заохотити бізнесменів розгортати свою діяльність в індіанських резерваціях (Burt, 1982; Senese, 1991). Підхід Ейзенхауера, який полягав у поліпшенні системи шкільної освіти та у створенні нових робочих місць для корінних американців, приніс плоди, наприклад, рівень безробіття серед корінних американців суттєво знизився (Burt, 1982; Senese, 1991). Конгрес високо оцінив значимість ініціатив Ейзенхауера і в 1960 році прийняв ряд законопроектів під загальною назвою «Програма самостійного функціонування», (U.S. Congress, 1960) з метою підвищити якість шкільної освіти і створити робочі місця для корінних американців у промислові (Burt, 1982; Senese, 1991).

Під час президентства Джона Ф. Кеннеді була прийнята програма «Новий рубіж», її автори міністр внутрішніх справ Стюарт Удол та комісар у справах корінних американців Філео Неш започаткували нову політику стосовно корінних американців (Szasz, 1977). Неш вважав, корінні американці зможуть стати успішними, тільки якщо «замінити культуру резервації культурою метрополії» (як читаємо у: Senese, 1991, с. 70). Неш зумів налагодити хороші стосунки з корінними американцями. Проте, з часом Удол розчарувався в програмі, тому що ні в освітній сфері, ні в розвитку промислових підприємств у резерваціях значного поліпшення не спостерігалось, і почав вимагати від Неша більш конкретних результатів. Неш у відповідь покладав відповідальність за таке повільне покращення на самих корінних американців. Він вважав, що їх залежність від системи соціального забезпечення послабила їхню мотивацію навчатися і працювати. Внаслідок розбіжностей у думках між Удолом, Нешем та корінними американцями, Неш був вимушений піти у відставку (Senese, 1991; Szasz, 1977). Однак, загалом напрацювання Неша продовжували реалізовуватися протягом першої половини 1960-х (Senese, 1991). У 1960-х роках підприємства ста галузей промисловості почали працювати на території американських резервацій, це заохочувало корінних американців вчитися в школах і на чверть зменшило рівень безробіття (Senese, 1991). Однак, ставлення до цих ініціатив в індіанських громадах було неоднозначне. Корінні американці почали замислюватися над тим, чи не руйнує індустріалізація їхні культурні традиції (d'Errico, 2001). Деякі з них стверджували, що прогрес в освіті та промисловості необхідний, щоб допомогти жителям резервацій побороти бідність, а інші були переконані, що тільки самовизначення, а не західна концепція прогресу має бути кінцевою метою корінних американців (d'Errico, 2001).

Починаючи з 1965 року, під час президентства Ліндона Б. Джонсона, політика уряду щодо корінних американців почала базуватися на таких поняттях як самовизначення та мультикультуралізм (d'Errico, 2001). Таким чином, уряд США погодився з тим, що корінні американці самі мають керувати своїми школами, а не тільки зосереджуватися на нових виробничих досягненнях та підвищенні трудової

кваліфікації (d'Errico, 2001; Senese, 1991). Проте, хоча корінні американці оцінили можливості самовизначення за такого підходу, не всі з них хотіли бути частиною багатокультурної держави. Як писав Пітер д'Ерріко (2001): «Самовизначення корінних американців не вписується в мультикультурну перспективу американського суспільства» (с. 483). Для багатьох корінних американців концепція багатокультурності означає, що вони повинні жити в американському суспільстві, а не відокремлено, і що вони повинні вивчити різні культури, а не свою власну (d'Errico, 2001).

Як бачимо, призначення освіти оцінювалося американцями по різному протягом всієї історії. У 1600-х і 1700-х роках американці розглядали підвищення грамотності як спосіб вирішення проблем (Dickey, 1954; Viola, 1974; Wheelock, 1763). У середині та наприкінці 1800-х і на початку 1900-х років Сполучені Штати робили ставку на асиміляцію (Morgan, 1889). У першій половині 1900-х років американці думали, що шкільна освіта допоможе принести корінним американцям саме те, що їм потрібно, а саме – процвітання та економічний розвиток (Szasz, 1977). З 1965 року у Сполучених Штатах наголошують значимість багатокультурності для корінних американців (d'Errico, 2001). Щодо всіх цих ініціатив думки корінних американців розділялися (d'Errico, 2001; Szasz, 1977). Але, зрештою, більшість корінних американців оцінила необхідність цих зрушень. Втім, чимало корінних американців чинили спротив втіленню цих ідей, вважаючи, що співпраця із Заходом призводить до втрати культурних традицій і є настільки ж або навіть більш руйнівною ніж відкрита війна (d'Errico, 2001; Dickey, 1954; Viola, 1974; Wheelock, 1763). Безумовно, дискусії про те, яка саме освіта найкраще підходить для корінних американців, триватимуть ще протягом багатьох десятиліть. Додає складності цьому питанню й те, що становище корінних американців унікальне як з точки зору суверенітету, самоорганізації, так і з точки зору проблеми цивілізаційного вибору: інтеграція чи плеємінна сегрегація. Американці високо цінують суверенітет, інтеграцію, незалежність, індивідуальні досягнення та рівність. У випадку з корінними американцями такі цінності іноді суперечать одна одній. Наприклад, американців, як правило, вчать на основі рішення у справі Брауна проти Міністерства освіти (1954), що реальна рівність не може існувати без інтеграції. Але ні уряд США, ні корінні американці не прийшли до остаточного висновку, яка з цих цінностей важливіша. Крім того, навіть усередині цих груп точаться дебати про те, наскільки важливі такі цінності. Поки суспільство не прийде до згоди у цьому питанні, освіта для корінних американців залишиться однією з найскладніших дилем для педагогів.

#### Сучасний погляд

Освіта, культура та уявлення про добро і зло

У 1600-х і 1700-х рр. американські педагоги вважали, що корінних американців потрібно навчати повазі до жінок і прищеплювати їм любов до праці. Колоністи засуджували практику полігамії серед багатьох індіанських племен. Вони бачили, що у більшості племен до жінок ставилися як до рухомого майна. Саме тому, на думку колоністів, у багатьох племенах чоловікам дозволялося вступати у полігамні відносини. Американці вважали, що вчителі мають сприяти викорененню такої практики.

Подібні питання актуальні і в сучасному світі. Під час війни в Афганістані, після нападу на Сполучені Штати 11 вересня 2001, США рішуче засудили заборону афганців на жіночу освіту. Американці постали перед вибором: поважати місцеві звичаї і закрити очі на нерівність, або все ж спонукати жінок отримувати освіту, виходячи із власних уявлень про добро і зло. Американський уряд вирішив обрати другий варіант. Проте, це рішення розлютило багатьох людей на Близькому сході, бо вони вважали, що традиційний спосіб життя для афганців був більш прийнятним і що Сполучені Штати не мали права втручатися і заохочувати жінок отримувати освіту. Прошло вже чимало років, проте деяких представників афганського народу все ще обурюють дії США, спрямовані на поліпшення стану освіти серед афганських жінок. Втримати баланс між повагою до місцевої культури і необхідними реформами може бути дуже непросто.

- Багато викладачів вузів відзначають, що студенти сьогодні часто не мають твердих переконань і на всі питання відповідають, ховаючись за розпливчатым формулюванням «все відносно», але ж є багато ситуацій, коли людина повинна однозначно вирішити, що для неї прийнятно, а що – ні, керуючись своїми поняттями про добро і зло. Що ви думаєте про це спостереження професорів і думку студентів?

- Як ви думаєте, що важливіше: поважати місцеву культуру або діяти на основі власних переконань про те, що правильно, а що – ні?

- Які фактори можуть допомогти визначити, коли краще робити так як вимагає місцева культура, а коли треба діяти, спираючись на власні уявлення про добро і зло?

---

## Освіта американців азійського походження

---

До 1960-х років у Сполучені Штати емігрувало досить небагато людей із Азії. Переселенці з Азії становили 5% або й набагато менше від загального річного потоку іммігрантів (Weinberg, 1997). Китайці почали регулярно прибувати до США невеликими групами вже в 1850-х, а японці – в 1880-х років. Представники інших азійських народів, у першу чергу філіппінці, до 1900 року прибували до Америки лише дуже невеликими групами. Китайці, як правило, оселялися в Північній Каліфорнії, а японські переселенці – у Каліфорнії та на Гавайях (Weinberg, 1997).

За своїми демографічним складом новоприбулі китайці та японці значно відрізнялися від інших груп іммігрантів, а також від корінних американців (Weinberg, 1997). По-перше, представники цих азійських народів найчастіше належали до

середнього або й вищого класу, і цим вирізнялися на фоні інших іммігрантів чи своїх співвітчизників на батьківщині (Ng, 1998; Weinberg, 1997). По-друге, враховуючи досить високий соціально-економічний статус цих переселенців, природно, що вони були зацікавлені в якійсь освіті (Ng, 1998; Weinberg, 1997). По-третє, серед японських іммігрантів у США була значна кількість християн, хоча ця релігія далеко не найпопулярніша на їхній батьківщині (Weinberg, 1997). На початку 1900-х років японців-християн в Америці було майже стільки ж як і японців-буддистів (Yoo, 2000).

Захід Сполучених Штатів був значно менш розвинений ніж східні регіони. Отже, діти там частіше отримували більш неформальну освіту. В усіх національних меншинах, особливо за межами Каліфорнії, люди, які мали хоча б якусь освіту, нерідко навчали дітей у дуже неформальній обстановці (Kalman, 1982; Kaufman, 1984). Проте, на кінець 19-го століття освіта стала більш формалізованою. Американці азійського походження розглядали освіту як головну запоруку здійснення американської мрії, так само як і чимало іммігрантів у східній частині Сполучених Штатів (Weinberg, 1997; Yoo, 2000).

Хоча азійські американці розуміли важливість освіти, так само як і іммігранти у східних штатах, все ж освіта представників цієї національної меншини розвивалася своїм шляхом. По-перше, у цей період американці азійського походження активніше ніж іммігранти з Європи виступали за створення спеціальних шкіл з метою збереження своєї культури. Багаті китайці в 1880-х і 90-х рр. у Сан-Франциско заснували окремі академії та школи для досягнення цієї мети. На початку 1900-х американці японського походження також почали відкривати спеціальні школи для збереження своєї мови та культури (Weinberg, 1997).

## **Освіта китайців та американців китайського походження**

Розглянемо історію імміграції китайців у Сполучені Штати, вона дуже цікава. До Каліфорнійської золотої лихоманки 1848 року китайці майже не приїжджали до Сполучених Штатів, тому що китайський уряд забороняв еміграцію. Порухення цього імператорського закону каралося смертною карою (Gonzales, 1990).

Однак, з часом, коли правляча династія Цин (1644-1912) ослабла через внутрішні збройні конфлікти, політичну боротьбу і несприятливі економічні умови, ситуація почала змінюватися (Gonzales, 1990). Через рік після початку золотої лихоманки в Каліфорнії до Китаю стали надходити чутки про неї. Деякі чоловіки, переважно неодружені, вирішили ризикнути, ігноруючи заборону на еміграцію, і спробувати щастя в Америці (Gonzales, 1990). З початком повстання тайпінів (1850-1864) умови життя в Китаї стали ще важчими, 25 мільйонів загинуло у військових діях під час цього конфлікту (Gonzales, 1990). Крім того, Китай був перенаселений, там проживало 430 мільйонів людей. Країна була не в змозі прогодувати всіх своїх громадян і почався голод (Gonzales, 1990). Незважаючи на те, що більшість населення боялася порушити заборону на еміграцію, особливо це стосується жінок і дітей, проте

чимало самотніх чоловіків вирішили ризикнути і поплили до США. Через брак робочої сили в Каліфорнії на початку 1850-х, місцеві жителі спочатку сприйняли китайців як «божу допомогу» (Gonzales, 1990). Китайці працювали переважно в тютюновій промисловості та ресторанному бізнесі, і лише зрідка безпосередньо шукали золото.

Так як з Китаю іммігрували більшою частиною самотні чоловіки, то всередині їх спільноти утворився серйозний гендерний дисбаланс. Китайських чоловіків було приблизно в 27 разів більше ніж жінок (Gonzales, 1990). Більшість китайських чоловіків так і не одружилися в США. У короткостроковій перспективі це давало китайцям перевагу: їм не треба було забезпечувати дружину і дітей, тому вони могли погоджуватися на роботу з меншою зарплатою ніж більшість інших працівників (Gonzales, 1990; Wollenberg, 1976, 1995). Більшість китайців взагалі були щасливі, що їм вдалося залишити Китай, де економічна та політична ситуація була дуже важкою, тому вони були готові працювати за значно менші гроші ніж інші іммігранти (Gonzales, 1990). Білі іммігранти та інші каліфорнійці не китайського походження, більшість з яких мали сім'ї, не могли конкурувати з китайськими робітниками, тож навіть незначна китайська імміграція викликала суттєве зниження середньої заробітної плати у регіоні (Gonzales, 1990; Wollenberg, 1976, 1995).

Через це до китайських робітників почали ставитися ворожо та упереджено. Жителі Каліфорнії стали організовуватися у профспілки, у які не допускали китайців, як наслідок, дискримінація китайців та американців китайського походження значно зросла (Gonzales, 1990; Wollenberg, 1976, 1995). Законодавчі збори Каліфорнії та Сан-Франциско прийняли закони проти емігрантів-чорноробів, спрямовані на запобігання імміграції китайців та отримання ними громадянства (Gonzales, 1990). Побойовання з приводу китайської дешевої робочої сили вилилися у прийняття в 1882 року федерального Закону про заборону на в'їзд китайців, який покликаний був припинити імміграцію китайських робітників до США (Gonzales, 1990; Wollenberg, 1976, 1995).

Так як практично всі китайські поселенці були чоловіками, китайських сімей, щоб створити друге покоління китайців наприкінці 80-х років XIX століття, було дуже мало (Gonzales, 1990). Чень (1980) вказує, що навіть ті нечисленні китайки, які проживали в той час у Каліфорнії, були мало зацікавлені у створенні сімей і більше орієнтувалися на нетривалі стосунки.

Китайці, які прибували до Сполучених Штатів, часто формували так звані «китайські квартали» (Chen, 1980). Хоча деякі критикують таку поведінку, вказуючи на небезпеку самоізоляції, слід пам'ятати, що китайці завжди цінували сімейні та общинні зв'язки. В Китаї здавна не довіряли іноземцям, це стало однією з причин зведення Великої китайської стіни (Chen, 1980; Waldron, Hannan, & Twitchett, 1990). Постійні сутички китайців з монголами та іншими «зовнішніми» етнічними групами допомагають зрозуміти корені такої поведінки. Сьогодні китайські квартали існують у всьому світі.

Оскільки з'явилися окремі китайські громади, то педагоги державних шкіл, особливо в Сан-Франциско, наголошували на важливості впровадження шкільної освіти для китайців. Невдовзі церкви почали відкривати освітні заклади в китайському кварталі Сан-Франциско, де жило багато іммігрантів (Wollenberg, 1995). З 1850-х до 1870-х років пресвітеріани, баптисти, методисти, англіканці та конгрегаціоналісти заснували там школи (Wollenberg, 1976, 1995).

Вільям Шпеєр став одним з найвідоміших керівників релігійних приватних шкіл. Шпеєр був місіонером, який працював у Китаї. Він висловлювався на захист китайців, відстоюючи їхні права в Каліфорнії і намагаючись припинити їх дискримінацію (Wollenberg, 1976, 1995). Незважаючи на наявність приватних шкіл, деякі жителі китайського кварталу хотіли віддати своїх дітей у державні школи (Wollenberg, 1995). Церковні лідери, преподобні Отто Гібсон і Х. Х. Райс допомогли китайцями скласти петицію до законодавчих зборів штату, в якій вони вимагали відкриття державних шкіл. Пастор Райс заявив, що китайці «повинні навчатися або бути виключені з суспільства, а я не думаю, що їх можна виключити» (California State Senate, 1876). Конгрегаціоналісти стверджували, що через дискримінацію в державних школах китайці та американці китайського походження ставали озлобленими. Зрештою, міський суд ухвалив, що китайці мають право отримувати державну освіту (Wollenberg, 1995).

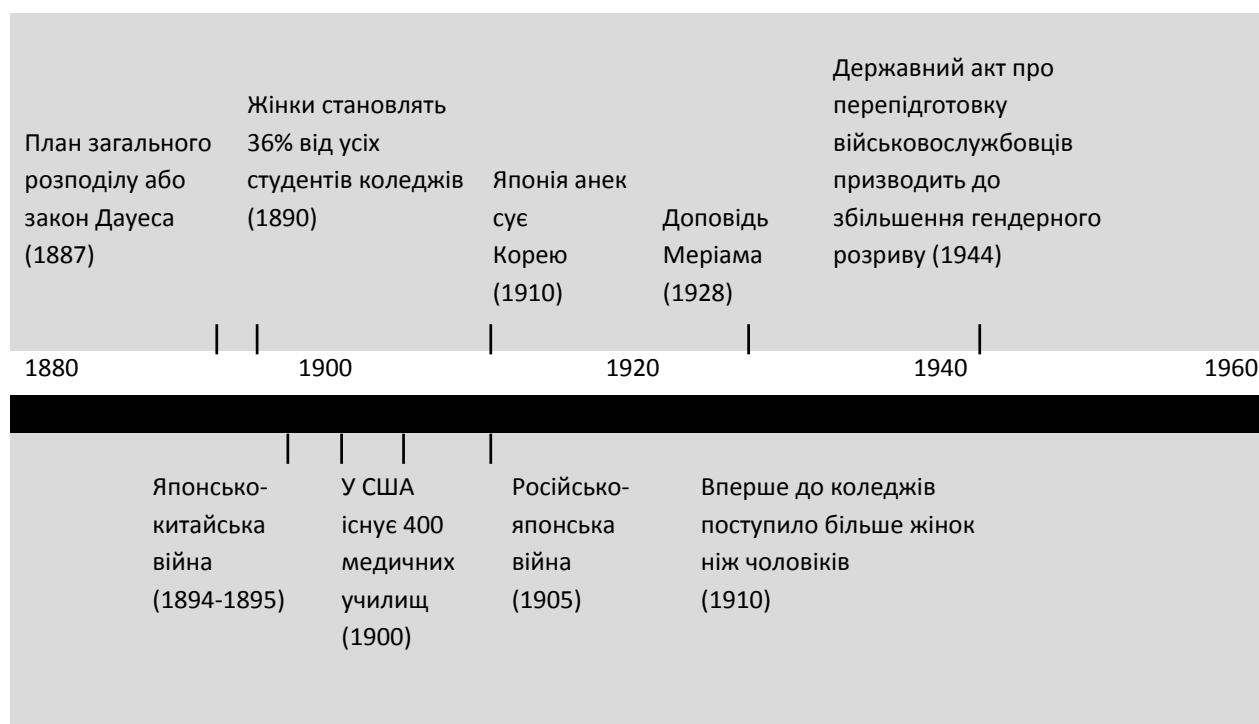
## **Освіта японців і американців японського походження**

Історія імміграції японців та розвитку освіти в їх спільноті багато в чому схожа на китайську, проте існують і деякі суттєві відмінності. В Японії, як і в Китаї, еміграція тривалий час була заборонена. Так було, поки в 1868 році до влади не прийшов імператор Мейдзі (Beasley, 1972). Проте навіть у наступні десятиліття, аж до 1885 року простим робітникам заборонялося виїжджати в інші країни (Gonzales, 1990). Уряд та комерційні компанії Сполучених Штатів тисли на Японію, щоб вона відкрила свої кордони і дозволила еміграцію робітників. Коли це врешті-решт сталося, то японці, які приїхали в Америку, в першу чергу оселилися на Гавайях і в Каліфорнії (Gonzales, 1990).

Коли ми розглядаємо освітній досвід американців азійського походження, треба пам'ятати, що освіта для американців японського та китайського походження розвивалася по-різному. Американці японського походження, підтримуючи політику імператора Мейдзі про ознайомлення зі здобутками західного суспільства, були набагато більш відкритими для спілкування з іншими етнічними групами ніж американці китайського походження (Weinberg, 1997). Також слід зазначити, що через військові конфлікти у Східній Азії у відносинах між американцями японського та китайського походжень з'явилася напруженість (Weinberg, 1997; Yoo, 2000). Відомо, що між 1894 і 1945 рр. Східна Азія була ареною масштабних та кровопролитних військових конфліктів. Китайсько-японська війна 1894-95 рр., російсько-японська

війна 1905 року, японське вторгнення і анексія Кореї в 1910 р., подальші конфлікти між Китаєм і Японією, Друга світова війна – всі вони вплинули на навчальну ситуація в західній частині Сполучених Штатів (Weinberg, 1997; Yoo, 2000).

Стосунки американців японського та китайського походження в цей час стали настільки напруженими, що вони навіть відмовлялися відвідувати одні й ті самі школи. Під час військових дій наприкінці 1930-х американці японського та китайського походження надсилали значні суми грошей, щоб підтримати військові операції своїх країн (Yoo, 2000). Складні відносини між цими двома етнічними групами тільки посилювали їхню фактичну самоізоляцію в багатьох частинах Каліфорнії (Weinberg, 1976, 1997). Американці китайського походження, як правило, проживали більш компактно ніж американці японського походження, і китайський квартал в Сан-Франциско займав набагато більшу площу ніж «маленький Токіо» в Лос-Анджелесі. Крім того, американці китайського походження, які вирости у етнічно однорідному середовищі, досить часто відмовлялися ходити до школи разом з представниками інших національних меншин (Weinberg, 1997).



До Другої світової війни американські японці часто відвідували школу разом із білими дітьми та загалом показували хороші результати в навчанні (Ng, 1998). На жаль, через те, що багато американців японського походження надсилали значні кошти для допомоги японській імператорській армії, адміністрація Рузвельта стала сумніватися у їхній лояльності, і як наслідок, їх усіх було переселено у спеціально створені концентраційні табори (Weinberg, 1997). Але навіть під час перебування у



цих таборах американці японського походження продовжували навчати свою молодь. Це й не дивно, враховуючи той факт, що багато американців японського походження відвідувало каліфорнійські школи (Yoo, 2000). Після Другої світової війни вони активніше дружили з іншими дітьми ніж школярі з інших етнічних меншини (Weinberg, 1997).

Американці азійського походження сьогодні в цілому успішні в фінансовому плані, їхній дохід приблизно на 15% вищий ніж середньо американський (U.S. Census Bureau, 2001). Почасти цей успіх можна пояснити тим, що в сім'ях азійських американців високо цінується освіта.

## Освіта вихідців з Латинської Америки

---

### Освіта мексиканців і американців мексиканського походження

Розвиток освіти для мексиканців був складнішим ніж цього можна було очікувати. Мексиканцям до США було найближче, дехто вже оселився на південному-заході країни, але більшість періодично перетинала кордон в обох напрямках починаючи із середини 19-го ст. і приблизно до 1950-х років. Досить часто мексиканці, навіть ті, які тривалий час працювали у Сполучених Штатах, зрештою поверталися до Мексики (Clark, 1908; Vargas, 1999). Це цілком зрозуміло, адже в середині 19-го ст. мексиканські громадяни вважали більшу частину Техасу та інші райони Південного-заходу значно менш родючими ніж «щедру долину Мехіко, центрально-західну область навколо Гвадалахари і схили на узбережжі Тихого океану» (Vigness, 1965, с. 23). Вони не розцінювали Техас як хороше місце для проживання. Для мексиканців, як і в попередні століття для іспанців «Техас, здавалося, не мав таких природних багатств і мінеральних ресурсів як інші райони Мексики» (Vigness, 1965, с. 23). Цей штат вважався розташованим занадто далеко від найстаріших населених центрів Мексики. Так як мексиканці думали, що Техас – непривабливе місце для життя, то мексиканський уряд не заперечував проти освоєння земель Мойсеєм і Стівеном Остінами (Barker, 1970; Lord, 1961; Lundy, 1970; Vigness, 1965).

В умовах періодичного перетину кордону більшістю мексиканців, навчання ставало непростим завданням як для дітей, так і для педагогів (Reynolds, 1933). Спочатку в Техасі державні школи були рідкісним явищем навіть для білого населення, а мексиканців, які постійно проживали на землях пустельного Південного заходу, на схід від Каліфорнії і могли допомогти навчати мексиканських іммігрантів, було занадто мало (DeLeon, 1982). У часи Аламо, в 1836 році іспансько-мексиканське населення в Техасі, за винятком солдатів, становило лише 4000 людей (DeLeon, 1982; Vargas, 1999). Хоча мексиканці жили у Сполучених Штатах і до підписання гвадалупського договору в 1848 році, проте їх кількість була відносно невеликою до

1920 року, тобто до Мексиканської революції та Першої світової війни (Johnson & Hernandez, 1970). Після цього їх чисельність почала різко збільшуватися і нині продовжує подвоюватися кожні десять років (Jencks, Lauck, & Smith, 1922).

Через постійні перетини кордону, мексиканський освітній досвід виявився багато в чому унікальним. Ні мексиканці, ні американські педагоги не знали напевне, яка шкільна система найкраще підходила для такого мігруючого населення (Reynolds, 1933).

Через те, що мексиканці постійно перетинали кордон і не затримувалися на довго на одному місці, організувати для них освіту на території США було проблематично. Проте, оскільки мексиканці переважно селилися у штатах, які межували з Мексикою, згодом це вдалося налагодити (Clark, 1908; Vargas, 1999). Сучасні американці знають, що, наприклад, у штаті Колорадо проживає чимало населення латиноамериканського походження і це сталося почасти тому, що він лежить на північ від Нью-Мексико. Проте, мало хто знає, що навіть у 1900 році в Колорадо жило лише 274 мексиканців та американців мексиканського походження (Clark, 1908; Vargas, 1999). Тому, хоча такий стиль життя, який поєднував перебування в США та Мексиці, мав ряд практичних переваг, він робив освіту мексиканських дітей складним завданням. Відомо, що з часів Американо-мексиканської війни і до початку 1900-х років мексиканці у США працювали переважно на сезонних роботах у сільському господарстві, де було необхідно переїжджати з ферми на ферму та з містечка в містечко, залежно від того, які овочі та фрукти достигали. У другій половині 19-го ст. все більше мексиканців і американців мексиканського походження почало працювати на залізниці (Bryan, 1912; Vargas, 1999). Така робота також передбачала високий ступінь мобільності і не сприяла навчанню дітей.

Була ще одна причина, чому надання освіти цій категорії населення було нелегкою справою. Справа в тому, що майже всі мексиканці у США були неодруженими чоловіками (Clark, 1908; Vargas, 1999). Вони могли працювати за нижчу заробітну платню ніж одружені, що ставило мексиканців у вигідні умови на ринку праці. Однак, ті чоловіки, чиї дружини та діти жили Мексиці, часто були малограмотними або взагалі не отримали освіти в себе на батьківщині (Clark, 1908; Vargas, 1999).

До того ж, не треба забувати, що на відміну від інших національних меншин, мексиканці приїжджали з країни, яка нещодавно воювала зі Сполученими Штатами. Це суттєво вплинуло на ставлення багатьох американців до мексиканців. Спогади техасців про битву за Аламо були ще занадто свіжими (DeLeon, 1999; Houston, 1938). Свого часу мексиканський уряд відчайдушно намагався знайти людей, готових протистояти стихіям і освоювати Техас, тому білим поселенцям із США на чолі з Мойсеєм і Стівеном Остінами був обіцяний певний ступінь автономії. Спочатку уряд Мексики виконував підписані угоди, хоча закон від 6 квітня 1830 створив певну напруженість у суспільстві (Barker, 1928; Houston, 1938). Проте, після того як Антоніо Лопес де Санта Анна став диктатором Мексики в 1835 році, він заявив, що попередні

угоди з поселенцями анульовано (Barker, 1970; Houston, 1938; Lord, 1961). Це в кінцевому рахунку призвело до військових дій, які закінчилися битвою при Аламо в 1836 році (Barker, 1970; Houston, 1938; Lord, 1961; Myers, 1948). Не зважаючи на рішучу перемогу у війні з Мексикою, техасці ще довго пам'ятали гіркоту поразки при Аламо. Замість того, щоб покласти вину на розв'язання військових дій на диктатора Санта Анну, вони надовго затаїли образу на всіх мексиканців (DeLeon, 1999; Houston, 1938). А це тягнуло за собою дискримінацію. Тому, якщо у мексиканців був вибір де поселитися (а у зв'язку із фінансовими труднощами його часом не було), вони віддавали перевагу Каліфорнії, а не Техасу (Ruiz, 1993; Vargas, 1999).

Через цю війну американці досить тривалий час ставили під сумнів лояльність мексиканців до уряду США, що не могло не вплинути на розвиток освіти. (DeLeon, 1999; Vargas, 1999). Через те, що пам'ять про минулі військові дії була ще дуже свіжою, американці не дуже переймалися наданням освіти іммігрантам із Мексики (DeLeon, 1999; Vargas, 1999). Так само як і для решти американців, брак коштів обмежував можливість мексиканців отримати освіту. Більшість мексиканців росла у бідних родин, де навіть найелементарніша освіта була рідкістю. Майже всі чоловіки були некваліфікованими робітниками, тому в кінцевому рахунку вони отримували низьку заробітну плату (Gamio, 1930). Існують свідчення, що роботодавці дискримінували мексиканців, виплачуючи їм меншу заробітну плату, але ці дані неоднозначні (Bryan, 1912; Vargas, 1999). У 1908-1909 рр. проводилося дослідження на цю тему, яке свідчить, що коли зарплату виплачували за конкретно зроблену роботу, то мексиканці отримали стільки ж як білі чи азіати (Bryan, 1912; Vargas, 1999). Але вивчення зарплат залізничників показало, що мексиканець в середньому отримав менше 1,25 \$ на день, в той час як середня платня білих та азійських працівників перевищувала 1,25 \$ на день (Bryan, 1912; Vargas, 1999). Але сама по собі ця відмінність ще не вказує на дискримінацію. Так історично склалося, що наприкінці 19-го і на початку 20-го ст. залізничники та інші працівники зі стажем отримали більше ніж нові робітники (Chiswick, 1992; Howlett, 2000). Крім того, протягом більшої частини історії країни роботодавці вважали, що ті працівники, яким треба було годувати родини, мали отримувати більшу зарплатню ніж неодружені (Chiswick, 1992). Враховуючи, що мексиканські робітники частіше ніж японці та білі були самотніми, це, ймовірно, пояснює деяку різницю в їхній заробітній платі. До того ж, багато людей в той час вважало, що мексиканці не дуже старанні працівники (Bryan, 1912; Vargas, 1999). Цілком ймовірно, що цей стереотип також міг бути причиною дискримінації і через нього заробітки мексиканців були дещо меншими.

## Зміни протягом десятиліть

Ситуація у сфері освіти американців мексиканського походження тривалий час відрізнялася від ситуації американців азійського походження. Мексиканці, які переїхали до Сполучених Штатів, як правило, були бідними, і щоб прогодувати свої

сім'ї займалися сільськогосподарськими роботами (Sanchez, 1997; Torres, 1997). Враховуючи, що різні види овочів і фруктів дозрівали в різний час, вони часто переїжджали з місця на місце, що робило одержання освіти вельми проблематичним завданням (Torres, 1997; Sanchez, 1997). Хоча у США за законом мексиканці були зобов'язані ходити в школу, 40% дітей не відвідувало занять (Cooke, 1949; Miranda, 1990; Schermerhorn, 1949). Дослідження, проведене в Каліфорнії в 1928 році, показало, що 90% дітей-мексиканців не ходило до школи (Tashakkori і Ochoa, 1999). Сім'ї американців мексиканського походження не надавали освіті великого значення, їм було необхідно, щоб діти працювали на полях і таким чином фінансово допомагали родині (Reynolds, 1933; Tashakkori і Ochoa, 1999).

Враховуючи, що діти мексиканців зазвичай не отримували повноцінну освіту ні в Мексиці, ні в Сполучених Штатах, вони часто не могли писати іспанською та не знали англійської (Getz, 1997; Sedillo, 1995). Гетц (1997) зазначає, що багато американців мексиканського походження були розчаровані нездатністю мексиканського уряду надати гідну освіту та забезпечити хороші умови життя своїм громадянам. У Каліфорнії в 1921 році було проведене дослідження, яке показало, що у 1081 сім'ї мексиканських американців 55% чоловіків і 74% жінок не могли розмовляти англійською (Sedillo, 1995). Низький рівень знання англійської мови пояснювався тим, що діти рідко відвідували заняття в школах, також переселенці хотіли зберегти іспанську мову та латиноамериканську культуру (Garcia, 1997; Sanchez, 1997). Крім того, багато американців мексиканського походження жили в так званих колоніях, що ізолювало їх від більшості міського та сільського населення (Reynolds, 1933; Tashakkori і Ochoa, 1999).

Через такий спосіб життя мексиканців, у багатьох американців складалося про них неправильне уявлення (Reynolds, 1933; Tashakkori і Ochoa, 1999). Вони розцінювали існування колоній і небажання мексиканців вивчати англійську мову як прояв добровільної ізоляції. Тому американці мексиканського походження в Техасі і Каліфорнії піддавалися фактичній сегрегації (Reynolds, 1933; Tashakkori і Ochoa, 1999).

Стурбовані низьким рівнем знання англійської мови серед мексиканських учнів, більшість тегасців і каліфорнійців не хотіла, щоб їхні діти вчилися в школах разом з американцями мексиканського походження. Вони були переконані, що якщо доведеться навчати школярів, які погано знають англійську, то освітній процес значно уповільниться (Cooke, 1949; Getz, 1997). І хоча не було прийнято жодних законів в Каліфорнії, Техасі чи Нью-Мексико, які б вимагали сегрегації дітей американців мексиканського походження, почало вважатися, що в школах з великою кількістю мексиканців низький рівень освіти (Cooke, 1949; Getz, 1997; Schermerhorn, 1949). Непорозуміння, расизм і загальна складність ситуації – все це разом призвело до фактичної сегрегації.

Починаючи приблизно з 1910 і до початку 1920-х рр. мексиканське населення було сконцентроване тільки в певних районах і його чисельність була невеликою

(Jencks et al., 1922). Тож досить вузьке коло людей у США знало, з якими проблемами стикалася мексиканська громада в Америці. Освіта для мексиканців та їх спосіб життя у Сполучених Штатах зазнали значних змін, коли змінився характер їх імміграції та міграції. У XIX ст. у США проживала відносно невелика кількість мексиканців, а темпи імміграції були низькими (Clark, 1908; Vargas, 1999). У цей період імміграція мексиканців складала лише близько 1% від загального потоку переселенців до Америки (Vargas, 1999). Як відзначає Варгас, в той період чимало мексиканців хотіло працювати в Сполучених Штатах, але мало хто прагнув переїхати туди назавжди. Втім, з часом, все більше мексиканців стало виявляти бажання оселитися у Сполучених Штатах, і багато хто почав влаштовуватися на більш високооплачувану роботу, особливо в автомобільній промисловості, на сталеливарних та м'ясопереробних заводах (Jones, 1928; Getz, 1997; Vargas, 1999). Вікі Руїз (1993) зазначає: «У 1900 році в Лос-Анджелесі постійно мешкало лише 3-5 тисяч мексиканців, але вже у 1930 їх було там близько 100 тисяч» (с. 265). Так як мексиканці все частіше не просто працювали в Америці, а залишалися там жити, це спонукало уряд Сполучених Штатів серйозніше поставитися до освіти мексиканців.

На початку 1900-х покоління, яке пережило американо-мексиканську війну, вже відійшло у вічність, тож напруженість, яка існувала в середині 19-го ст., значно зменшилася. Однак, де-факто сегрегація між білими та мексиканцями / американцями мексиканського походження все ще існувала. По-перше, мексиканці та американці мексиканського походження зазвичай проживали в так званих колоніях, де на невеликих площах була сконцентрована велика кількість людей (Cooke, 1949; Schermerhorn, 1949). По-друге, багато американців вважало, що такі кластери існують, тому що американці мексиканського походження хочуть жити відокремлено (Cooke, 1949; Schermerhorn, 1949). По-третє, багато батьків не хотіло, щоб їхні діти відвідували школи з разом з іспаномовними учнями, тому що вони вважали, що це буде сповільнювати навчальний процес (Cooke, 1949; Schermerhorn, 1949).

Останнє побоювання, зокрема, призвело до судової справи Мендеса та інших проти Вестмінстерської районної школи. Цей позов розглядався в Федеральному окружному суді Каліфорнії у 1946 році. Він був поданий, тому що школи у трьох округах Каліфорнії, а саме у Вестмінстері, Гарден-Гроуві та Ель Модено, постановили, що неангломовні діти «зобов'язані ходити в спеціально розроблені правлінням школи окремо від англомовних учнів, і такі групи дітей повинні відвідувати ці школи допоки вони не засвоять англійську мову на достатньому рівні» (Mendez et al. v. Westminster, 1946). Хоча постанова керівництва шкільного округу уточнювала, що не повинно бути ніякої сегрегації на расовій основі, але позивачі стверджували, що переважна більшість неангломовних дітей була мексиканцями і що такі дії керівництва цих трьох шкільних округів являли собою «ненавмисну дискримінацію» (Mendez et al. v. Westminster, 1946).

Суд встав на сторону позивачів, постановивши, що від іспаномовних дітей не можна очікувати успіхів у вивченні англійської мови, якщо вони будуть ходити до школи, де у них буде мало шансів практикуватися у вивченні мови, і що сегрегація американців мексиканського походження порушує конституцію Каліфорнії (Mendez et al. v. Westminster, 1946; San Miguel, 1987; Tashakkori i Ochoa, 1999).

Подібні процеси відбувалися і в інших регіонах, де проживали американці мексиканського походження. У 1948 році мексиканські американці подали спільний позов про скасування відокремлених шкіл для своїх дітей у трьох округах Техасу (San Miguel, 1987; Tashakkori & Ochoa, 1999). Багато визначних громадян, наприклад, Гектор Гарсія, відстоювали права американців мексиканського походження на освіту та права ветеранів (Garcia, 2002). Гарсія також працював у Комісії з прав людини.

Дехто може запитати, чому рішення у справі Мендеса та інших проти Вестмінстерської районної школи не мало такого впливу на розвиток освіти, як рішення у справі Брауна проти Міністерства освіти у Верховному суді (1954). Основна причина полягає в тому, що справа Мендеса стосувалася в першу чергу місцевих проблем (Sanchez, 1951). Це була боротьба лише у трьох шкільних округах, проблема не поширювалася навіть на територію решти штату. Крім того, в 1946 році, на відміну від афро-американського населення, яке проживало на всій території країни, мексиканські громади були сконцентровані на значно меншій площі (U.S. Census Bureau, 2001). Для жителів більшої частини країни підняте Мендезом питання не було актуальним. Проте Практичне застосування рішення у справі Брауна було набагато ширшим на національному рівні. Проте, вирок у справі Мендеса підготував ґрунт для рішення щодо позову Брауна проти Міністерства освіти не тільки з точки зору наявності прецеденту, але й тому, що Ерл Уоррен був губернатором Каліфорнії під час розгляду справи Мендеса і, отже, він був ознайомлений з цим позовом.

## Пуерториканці та освіта

Пуерториканці були ще однією великою етнічною групою латиноамериканців, які почали активно прибувати у США на початку 1900-х. Кількість пуерториканців у Сполучених Штатах зростає з 1500 осіб у 1910 році до 70 000 у 1940 (Morrison, 1972). Майже всі пуерториканці, які переїхали до США, оселялися в місті Нью-Йорк. Концентрація пуерториканців в Нью-Йорку була більшою ніж інших представників латиноамериканських і азійських меншин в різних окремо взятих регіонах (Morrison, 1972). Тому шкільне керівництво швидко зрозуміло, що пуерториканцям потрібна освіта. Було проведено низку досліджень і створено нові методики навчання учнів, для яких англійська була другою мовою. У Нью-Йорку завжди велику увагу приділяли навчанню іммігрантів, застосовуючи передові методики (Morrison, 1972). Серед підручників, які використовувалися для навчання пуерториканських школярів

в середині 1900-х років, була серія книг «Американська англійська для малюків», видана за підтримки Міністерства освіти Пуерто-Ріко (Morrison, 1972).

Коли кількість латиноамериканців у США збільшилася, на порядку денному з'явилися й інші питання, наприклад, двомовна освіта. Ці та інші питання, які стосуються латиноамериканців, розглядаються в десятому та в інших розділах цієї книги.

## Висновок

---

З часом було досягнуто великих успіхів у сфері освіти жінок і різних національних меншин. На шляху кожної з груп поставали свої труднощі. Індустріалізація, економічні негаразди, недовіра, війна та демографічні тенденції значно впливали на прогрес у сфері освіти вищезгаданих груп. Тому варто відзначити, що історія освіти в Америці розповідає в першу чергу не про прогрес у царині навчання громадян в цілому, а про здобутки, досягнуті в освіті певних груп людей, які всі разом і складають американську націю. У США тривають дебати про те, яким чином можна надавати якісну освіту різним категоріям населення, тож важливо знати про попередні здобутки на цьому шляху, щоб направити розвиток шкільної освіти країни у правильне русло.

## Питання для обговорення

---

1. Корінні американці сьогодні отримують дещо іншу освіту ніж інші діти. Поважаючи бажання корінних американців зберегти культуру та освітні традиції свого народу, більшість американців визнає сегрегацію індіанських дітей прийнятною. Проте, з'являється все більше людей, як корінних американців так і представників інших етнічних груп, які вважають, що багато індіанських дітей страждає через цю ізоляцію. Як ви вважаєте, якої навчальної стратегії має у цьому випадку дотримуватися уряд США щодо навчання корінних американців?

2. В історії жіночої освіти було багато ключових моментів. Який з них ви вважаєте найбільш важливим і чому?

3. Багато етнічних груп іммігрантів оселялося і створювало громади лише в певних регіонах США. Враховуючи ці демографічні особливості, які основні переваги та труднощі, з якими зіткнулися самі іммігранти, педагоги та суспільство в цілому?

4. Багато активістів за надання жінкам ширших можливостей самі були жінками. Як ви вважаєте, що краще: щоб жінки навчали дівчат, а чоловіки – хлопчиків, адже легше розуміти учнів своєї статі, чи ви думаєте, що стать вчителя суттєво не

впливає на успіхи учнів? Чи краще буде для учнів та студентів, якщо їх будуть навчати вчителі обох статей?

## Список джерел

---

- Adams, J. Q. (1969). *Memoirs of John Quincy Adams, comprising portions of his diary from 1795 to 1848* (C. F Adams, Ed.). Freeport, NY: Books for Libraries Press.
- Albisetti, J. C. (2000). Un-learned lessons from the New World? English views of American coeducation and women's colleges, c. 1865–1910. *History of Education*, 29, 473–489.
- Barker, E. C. (1928). *Mexico and Texas, 1821–1835*. Austin: University of Texas.
- Barker, E. C. (1970). *The life of Stephen F. Austin, founder of Texas 1793–1836*. New York: AMS Press.
- Beard, C. A., & Beard, M. A. (1944). *A basic history of the United States*. New York: Doubleday, Doran.
- Beasley, W. G. (1972). *The Meiji restoration*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Beecher, C. E. (1874). *Educational reminiscences and suggestions*. New York: J. B. Ford.
- Blinderman, A. (1976). *Three early champions of education: Benjamin Franklin, Benjamin Rush, and Noah Webster*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Boas, L. S. (1971). *Women's education begins: The rise of women's colleges*. New York: Arno.
- Brauer, J. C. (1991). Editor's preface. In S. H Snyder (Ed.), *Lyman Beecher and his children* (pp. xiii–xvi). Brooklyn, NY: Carlson.
- Brown v. Board of Education 347 U.S. 483 (1954).
- Bryan, S. (1912). Mexican immigrants in the United States. *Survey*, 20, 726, 730.
- Burroughs, C. (1827). *An address on female education*. Portsmouth, NH: Childs & March.
- Burt, L. W. (1982). *Tribalism in crisis: Federal Indian policy, 1953–1961*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- California State Senate. (1876). *Chinese immigration, the social, moral, and political effect of Chinese immigration: Testimony taken before a committee of the Senate of the State of California*. Sacramento, CA: Author.
- Chen, J. (1980). *The Chinese of America*. San Francisco: Harper & Row.
- Chiswick, B. R. (1992). Jewish immigrant wages in America in 1909: An Analysis of the Dillingham Commission Data. *Explorations in Economic History*, 29, 274–289.
- Chronicle of Higher Education*. (2003). *Notebook*, 49(42), 1–4.
- Clark, V. S. (1908). *Mexican labor in the United States* (Bulletin #78). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Cooke, W. H. (1949). The segregation of Mexican American children in Southern California. *School and Society*, 67, 417–422.
- Crosscup, R. (Ed.). (1968). *Classic speeches*. New York: Citadel Press.
- DeLeon, A. (1982). *The Tejano community, 1836–1900*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- d'Errico, P. (2001). *Native Americans in America: A theoretical and*



- historical overview. In F. E. Hoxie, P. C. Mancall, & J. H. Merrell (Eds.), *American nations: Encounters in Indian country, 1850 to the present* (pp. 480–499). New York: Routledge.
- Dickey, J. S. (1954). *Eleazar Wheelock, 1711–1779, Daniel Webster, 1782–1852, and their pioneer Dartmouth College*. New York: Newcomen Society in North America.
- DuBois, W. E. B. (1912). *Disenfranchisement*. New York: National American Woman Suffrage Association.
- Edwards, J. (2002). *Women in American education, 1820–1955*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Eggleston, E. (1998). *A history of the United States and its people*. Lake Wales, FL: Lost Classics.
- Fairbanks, M. J., & Sage, R. (1898). *Emma Willard and her pupils; or, Fifty years of Troy female seminary, 1822–1872*. New York: Sage.
- Fliegel, S., & MacGuire, J. (1993). *Miracle in East Harlem: The fight for choice in public education*. New York: Times Books.
- Gamio, M. (1930). *Mexican immigration to the United States: A study of human migration and adjustment*. Chicago: University of Chicago Press.
- Garcia, E. E. (1997). Effective instruction for language minority students: The teacher. In A. Darder, R. D. Torres, & H. Gutierrez (Eds.), *Latinos and education: A critical reader* (pp. 362–372). New York: Routledge.
- Garcia, I. M. (2002). *Hector P. Garcia: In relentless pursuit of justice*. Houston, TX: Arte Publico.
- Geiger, R. L. (2000). *The American college in the nineteenth century*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Getz, L. M. (1997). *Schools of their own*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Gomersall, M. (1994). Education for domesticity? A nineteenth-century perspective on girls' schooling and education. *Gender and Education*, 6, 235–247.
- Gonzales, J. L. (1990). *Racial and ethnic groups in America*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Good, H. G. (1918). *Benjamin Rush and his services to American education*. Berne, IN: Witness Press.
- Gordon, L. D. (2002). Education and the profession. In N. A. Hewitt (Ed.), *A companion to American women's history* (pp. 227–249). Oxford, UK: Blackwell.
- Gorton, G. (1998). *What would they say? The founding fathers on current issues*. Lafayette, LA: Huntington House.
- Gottheimer, J. (2003). *Ripples of hope: Great American civil rights speeches*. New York: Basic Civitas.
- Henderson, J. (1998). The federal government should pursue peace with the Indians. In W. Dudley (Ed.), *Native Americans: Opposing viewpoints*. San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Hiner, N. R. (1988). The cry of Sodom enquired into: Educational analysis in seventeenth-century New England. In E. McClellan & W. J. Reese (Eds.), *The social history of American education* (pp. 3–21). Urbana: University of Illinois.
- Houston, A. J. (1938). *Texas independence*. Houston, TX: Anson Jones.

- Howlett, P. (2000). Evidence of the existence of an internal labour market in the Great Eastern Railway Company, 1875–1905. *Business History*, 42, 21–40.
- Hoxie, F. E., Mancall, P. C., & Merrell, J. H. (2001). *American nations: Encounters in Indian country, 1850 to the present*. New York: Routledge.
- Jackson, A. (1829). First annual message. In J. D. Richardson (Ed., 1897), *A compilation of the messages and papers of the presidents, 1789–1897* (pp. 1020–1022). New York: Bureau of National Literature. Retrieved August 24, 2006, from <http://www.lincoln.lib.niu.edu/teachers/lesson5-groupa.html>.
- Jackson, A. (1830). Second annual message. In J. D. Richardson (Ed., 1897), *A compilation of the messages and papers of the presidents, 1789–1897* (pp. 1083–1086). New York: Bureau of National Literature. Retrieved August 24, 2006, from <http://www.lincoln.lib.niu.edu/teachers/lesson5-groupa.html>.
- Jefferson, T. (1818). Letter to Nathaniel Burwell, March 14. In A. A. Lipscomb & A. E. Bergh (Eds.), *The writings of Thomas Jefferson* (pp. 104–106). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Jencks, J. W., Lauck, W. J., & Smith, R. D. (1922). *The immigration problem: A study of American immigrant conditions and needs*. New York: Funk & Wagnall.
- Jeynes, W. (2005). Effects of parental involvement on African American children's academic achievement. *Journal of Negro Education*, 74, 260–274.
- Johnson, H. S., & Hernandez, W. J. (1970). *Educating the Mexican American*. Valley Forge, PA: Judson Press.
- Jones, A. E. (1928). Mexican life in Chicago. *Social Science Review*, 2(12), 39–54.
- Kalman, B. (1982). *Early schools*. Toronto, Canada: Crabtree.
- Kaufman, P. W. (1984). *Women teachers on the frontier*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lee, S. J. (2004). Up against Whiteness: Students of color in our schools. *Anthropology and Education Quarterly*, 35, 121–125.
- Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1986). Effects of single-sex secondary schools on student achievement and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 78, 381–395.
- Lee, V. E., & Marks, H. M. (1990). Sustained effects of the single-sex secondary school experience on attitudes, behaviors and values in college. *Journal of Educational Psychology*, 82, 578–592.
- Lewis, J. E. (2002). A revolution for whom? Women in the era of the American Revolution. In N. A. Hewut (Ed.), *A companion to American women's history* (pp. 86–104). Oxford, UK: Blackwell.
- Lord, W. (1961). *A time to stand*. New York: Harper & Brothers.
- Lundy, B. (1970). *The war in Texas*. Upper Saddle River, NJ: Gregg Press.
- Lyon, M. (1835). Mount Holyoke Female Seminary. *Old South Leaflets*, No. 145, 425–428. Retrieved August 26, 2006, from [http://www.clio.fivecolleges.edu/mhc/lyon/b/1published/ff05/leaflet\\_145/01.htm](http://www.clio.fivecolleges.edu/mhc/lyon/b/1published/ff05/leaflet_145/01.htm).
- Marshall, P., & Manuel, D. (1977). *The light and the glory*. Grand Rapids, MI: Fleming Revell.

- Matthaei, J. A. (1982). *An economic history of women in America: Women's work, the sexual division of labor, and the development of capitalism*. New York: Harvester Press.
- McCallum, J. D. (1939). *Eleazar Wheelock: Founder of Dartmouth College*. Hanover, NH: Dartmouth College Publications.
- McKenney, T. L. (1846). *Memoirs, official and personal*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- McKenney, T. L. (1933). *The Indian tribes of North America, with biographical sketches and anecdotes of the principal chiefs* (J. Hall, Ed.). St. Clair Shores, MI: Scholarly Press.
- Mendez v. Westminster, 64 F. Supp. 544, 545 (SD Cal. 1946).
- Miller, L. B. (1972). *"If elected": Unsuccessful candidates for the presidency, 1796–1968*. Washington, DC: Smithsonian Institute.
- Miller, W. L. (1996). *Arguing about slavery: The great battle in the United States Congress*. New York: Knopf.
- Miller-Bernal, L. (2000). *Separate by degree*. New York: Peter Lang.
- Miller-Bernal, L., & Poulson, S. L. (2004). *Going coed: Women's experiences in formerly men's colleges and universities, 1950–2000*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Miranda, G. E. (1990). Mexican-Americans in the history of the United States. In A. J. Wrobel & M. J.
- Eula (Eds.), *American ethnics and minorities: Readings in ethnic history* (pp. 71–89). Dubuque, IL: Kendall Hunt.
- Morgan, T. J. (1889). *Supplemental report on Indian "education"* (House Executive Document No. 1, Pt. 5, Vol. 2, 51st Congress, 1 Sess., Ser. 2725). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Morrison, J. C. (1972). *The Puerto Rican study, 1953–1957*. New York: Oriole.
- Myers, J. (1948). *The Alamo*. New York: Dutton.
- Newcomer, M. (1959). *A century of higher education for American women*. New York: Harper & Brothers.
- Ng, F. (1998). *Adaptation, acculturation, and transnational ties among Asian Americans*. New York: Garland.
- Ogbu, J. U. (1992). Adaptation to minority status and impact on school success. *Theory Into Practice*, 31, 287–295.
- Ogbu, J. U. (1993). Differences in cultural frame of reference. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 483–506.
- Polakow, V. (2004). *Shut out: Low income mothers and higher education in post-welfare America*. Albany: SUNY Press.
- Reynolds, A. (1933). *The education of Spanish speaking children in five southwestern states* (U.S. Office of Education, No. 11–15). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Richardson, A. W. (1847). Letter to Henry Barnard, March 23, New York. *Papers of Henry Barnard*. Manuscript Collection of Trinity College Watkinson Library, Hartford, CT.
- Riordan, C. H. (1990). *Girls and boys in school: Together or separate?* New York: Teachers College Press.

- Rudolph, F. (Ed.). (1965). *Essays on education in the early republic*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Ruiz, V. L. (1993). Star struck: Acculturation, Adolescence, and the Mexican American Woman, 1920–1950. In A. de la Torre & B. M. Pesquera (Eds.), *Building with our hands: New directions in Chicana studies* (pp. 109–129). Berkeley: University of California Press.
- Rush, B. (1785). *Plan of education*. Carlisle, PA: Dickinson College.
- Rush, B. (1786a). *A plan for the establishment of public schools and the diffusion of knowledge in Pennsylvania; to which are added thoughts upon the mode of education, proper in a republic*. Addressed to the legislature and citizens of the state. Philadelphia: Thomas Dobson.
- Rush, B. (1786b). Thoughts upon female education, accommodated to the present state of society, manners, and government. In F. Rudolph (Ed., 1965), *Essays on education in the early republic*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University.
- Rush, B. (1820). *A defense of the use of the Bible in schools*. New York: American Tract Society 1820.
- Rush, B. (1947). *The selected writings of Benjamin Rush* (D. D. Runes, Ed.). New York: Philosophical Library.
- Sanchez, G. I. (1951). *Concerning segregation of Spanish-speaking children*. Austin: University of Texas.
- Sanchez, G. I. (1997). History, culture, & education. In A. Darder, R. D. Torres, & H. Gutierrez (Eds.), *Latinos and education: A critical reader* (pp. 118–134). New York: Routledge.
- San Miguel, G. Jr. (1987). *Let all of them take heed*. Austin: University of Texas.
- Schermerhorn, R. A. (1949). *These our people: Minorities in American culture*. Boston D. C. Heath.
- Schlesinger, A. M., & Israel, F. L. (2003). *The elections of 1789 and 1792 and the administration of George Washington*. Philadelphia: Mason Crest.
- Schreiner, S. A. Jr. (2003). *The passionate Beechers*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Sedillo, A. (1995). *Historical themes and identity: Mestizaje and labels*. New York: Garland.
- Senese, G. B. (1991). *Self-determination and the social education of Native Americans*. New York: Praeger.
- Shoemaker, E. C. (1966). *Noah Webster: Pioneer of learning*. New York: AMS Press.
- Sicherman, B. (1988). College and careers: Historical perspectives on the lives and work patterns of women college graduates. In J. M. Faragher & F. Howe (Eds.), *Women & higher education in American history* (p. 136). New York: Norton.
- Slotkin, R., & Folsom, J. K. (Eds.). (1978). *So dreadful a judgment: Puritan responses to King Philip's War, 1676–1677*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Snyder, S. H. (1991). *Lyman Beecher and his children*. Brooklyn, NY: Carlson.
- Spencer, S. (2004). Reflections on the “site of struggle”: Girls’ experience of secondary education in the late 1950s. *History of Education*, 33, 437–449.
- Spring, J. (1997). *The American school 1642–1996*. White Plains, NY: Longman.
- Sylvester, H. M. (1910). *Indian wars of New England*. Boston: W. B. Clark.

- Szasz, M. (1974). *Education and the American Indian: The road to self-determination, 1928–1973*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Szasz, M. (1977). *Education and the American Indian: The road to self-determination, since 1928*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Szasz, M. (1985). *Indian education in the American colonies, 1607–1783*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Szasz, M. (1988). *Indian education in the American colonies, 1607–1783*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Tashakkori, A., & Ochoa, S. H. (1999). *Education of Hispanics in the United States*. New York: AMS Press.
- Tewksbury, S. (1932). *Founding of American colleges and universities before the Civil War*. New York: Teachers College Press.
- Tidball, M. E., Smith, D. G., Tidball, C. S., & Wolf-Wendel, L. (1999). *Taking women seriously: Lessons and legacies for educating the majority*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Torres, R. (1997). Nomads and migrants. In A. Darder, R. D. Torres, & H. Gutierrez (Eds.), *Latinos and education: A critical reader* (pp. 239–258). New York: Routledge.
- Troen, S. K. (1988). Popular education in nineteenth century St. Louis. In E. McClellan & W. J. Reese (Eds.), *The social history of American education* (pp. 119–136). Urbana: University of Illinois.
- Urban, W., & Wagoner, J. (2000). *American education: A history*. Boston: McGraw-Hill.
- U.S. Census Bureau. (2001). *The statistical abstract of the United States*. Washington, DC: Author.
- U.S. Congress. (1960). *Operation Bootstrap for the American Indians*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Education. (2002). *Digest of education statistics*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Health, Education, and Welfare. (1951). *Education directory, 1949–1950*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- U.S. Department of Health, Education, and Welfare. (1970). *Education directory, 1969–1970*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Vargas, Z. (Ed.). (1999). *Major problems in Mexican American history*. Boston: Houghton Mifflin.
- Vigness, D. M. (1965). *The revolutionary decades: The saga of Texas, 1810–1836*. Austin, TX: Steck- Vaughan.
- Viola, H. J. (1974). *Thomas L. McKenney: Architect of America's early Indian policy, 1816–1830*. Chicago: Sage.
- Waldron, A., Hannan, P., & Twitchett, D. (1990). *The Great Wall of China: From history to myth*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wallace A., & Foner, E. (1993). *Andrew Jackson and the Indians: The long, bitter trail*. New York: Hill & Wang.
- Ware, S. (1998). *Forgotten heroes: Inspiring portraits from our leading historians*. New York: Free Press.

- Warrington, M., Younger, M., & Williams, J. (2000). Student attitudes, image, and gender gap. *British Educational Research Journal*, 26, 393–407.
- Webster, N. (1807). *Education of youth in the United States*. New Haven, CT.
- Webster, N. (1843). *A collection of papers on political, literary, and moral subjects*. New York: B. Franklin.
- Weddle, M. B. (2001). *Walking in the way of peace: Quaker pacifism in the seventeenth century*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Weinberg, M. (1997). *Asian-American education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wheelock, E. (1763). *A plain and faithful narrative of the original design, rise, progress, and present state of the Indian charity-school at Lebanon, in Connecticut*. Boston: Draper.
- Wilson, G. (2005, June 10). No quick fix for boys. *Times Educational Supplement*, p. 23.
- Wollenberg, C. (1976). *All deliberate speed*. Berkeley: University of California.
- Wollenberg, C. M. (1995). Yellow peril in the schools. In D. T. Nakanishi & T. Y. N. Nishida (Eds.), *The Asian American educational experience* (pp. 3–29). New York: Routledge.
- Wollstonecraft, M. (1891). *A vindication of the rights of women*. London: Walter Scott Paternoster.
- Yoo, D. K. (2000). *Growing up Nisei: Race, gender, and culture among Japanese Americans of California, 1924–1949*. Urbana: University of Illinois

## РОЗДІЛ 6

---

# Стрімкий розвиток державних шкіл і вищої освіти

Зараз ми поговоримо про один із найбільш захоплюючих періодів в історії американської освіти, коли стрімко почала розвиватися система коледжів і державних безкоштовних початкових та середніх шкіл. Сьогодні американці сприймають існування безкоштовних шкіл як невід'ємну частину об'єктивної реальності, проте ця ідея колись викликала гарячі суперечки в суспільстві та запеклі політичні дебати (Glenn, 1988; Mondale & Patton, 2001). Однак, освітні лідери на чолі з Горацієм Манном, Генрі Барнардом та ін. скористалися слушною нагодою та популяризували серед населення ідею створення безкоштовних державних шкіл. Незабаром, а саме після Громадянської війни, вона набула широкої популярності (Mondale & Patton, 2001). Розвиток вищої освіти ґрунтувався на попередніх досягненнях, які стали надійною основою для створення найбільш розгалуженої мережі коледжів та університетів у світі.

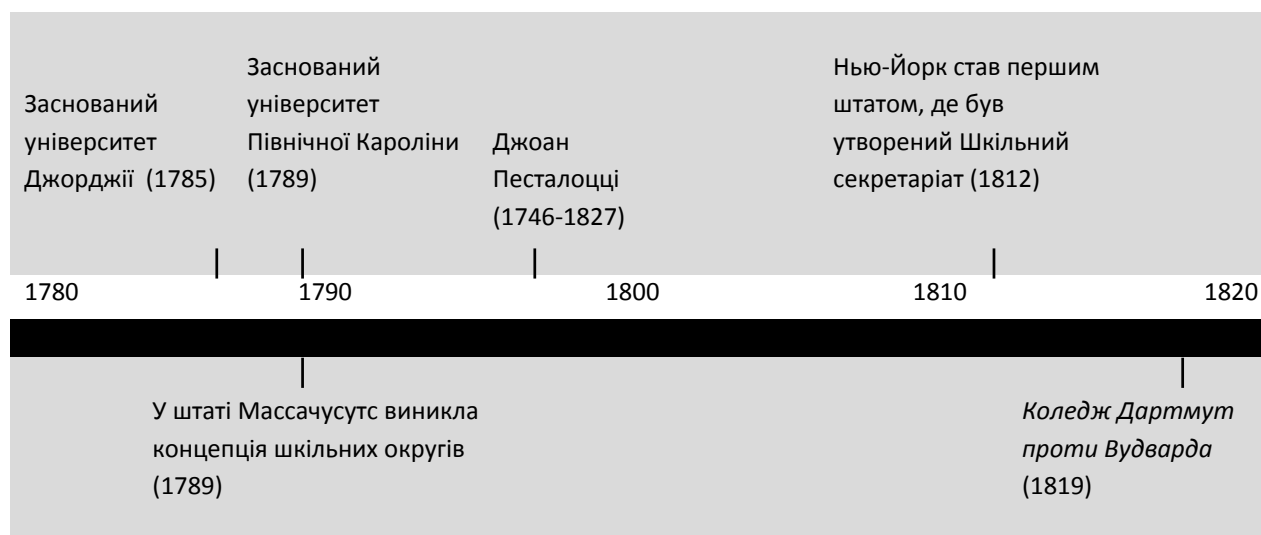
## Горацій Манн та його роль у розвитку системи державних шкіл

---

Горація Манна (1796-1859) зазвичай називають «батьком державних шкіл». Манн народився у містечку Франклін, штат Массачусетс у 1796 році (Messerli, 1972), а згодом одержав вищу освіту в університеті Браун. Манн завжди хотів змінити суспільство на краще. Для цього в молодості він вивчав право. Однак, Горацій недовго пропрацював у цій сфері, він досить швидко в ній розчарувався і вирішив втілювати свої мрії в життя за допомогою освіти, тому що вона відкриває набагато ширші можливості. Він аргументував це тим, що закон має справу уже з дорослими, сформованими особистостями, в той час як освіта – з дітьми. Манн стверджував: «Дорослі як залізо, а діти як віск» (як читаємо у: M. Mann, 1907, с. 13). Манн вірив, що саме освіта, а не закон, може спрямувати молодих людей на шлях істинний і убезпечити їх від злочинної стежки. В цьому сенсі він здійснив перехід від «старозаповітного» до «ново заповідного» типу особистості. Спочатку Манн, у відповідності зі Старим Заповітом, вірив, що для створення суспільства чесних і справедливих людей достатнє строге виконання законів. Втім, працюючи як юрист, він досить швидко зрозумів, що для того, щоб реально покращити стан справ у

суспільстві, потрібно орієнтуватися на цінності Нового Заповіту, який закликає більше увагу приділяти тренуванню та навчанню людей (M. Mann, 1907).

Коли у 1837 році Манн став першим секретарем Департаменту освіти штату Массачусетс, штати Нью-Йорк та Массачусетс уже були відомими на всю країну своїми успіхами у сфері дитячої освіти (Bobbe, 1933; Bourne, 1870). У той час у Массачусетсі існувала розвинена система державних шкіл, яка фінансувалася за рахунок податків. Там давно почали розробляти закони про обов'язкову освіту. У той час у штаті Нью-Йорк вже працювали приватні благодійні школи, але через фінансові труднощі вони не могли упоратися з навчанням всіх дітей іммігрантів, що постійно прибували до Америки (Bourne, 1870; Clinton, 1829). Нью-йоркські політичні та освітні лідери проклали дорогу Горацію Манну, коли в 1812 році у штаті Нью-Йорк вперше створили посаду перевіряючого, який мав наглядати за всіма школами штату (Spring, 1997). Це сприяло популяризації серед громадян ідеї державних шкіл. Звичайно, через тогочасний рівень комунікацій вплив ідей Манна та його однодумців відчувся лише на обмеженій території. Але між 1825 та 1850 рр. освітяни Америки започаткували десятки спеціальних журналів та інших періодичних видань. Два найвідоміші з них видавалися у Массачусетсі та Коннектикуті (Barnard, 1842, 1843; Barnard & Lannie, 1974; Wertheim, 1970). Перший журнал називався «Державні школи Массачусетса», його редактором був сам Манн, а другий – «Державні школи Коннектикута», його видавцем і редактором був Барнард (Spring, 1997).



## Загальноосвітні державні школи змінять країну на краще. Аргументи Манна.

Манн наполягав на тому, що впровадження доступної системи загальноосвітніх державних шкіл змінить Америку на краще. І у нього були переконливі причини так вважати.



## **Державні школи дадуть рівні стартові можливості дітям з бідних і багатих сімей**

Манн був упевнений, що запровадження розгалуженої системи безкоштовних державних шкіл надасть дітям бідняків та багатіїв рівні стартові можливості (М. Mann, 1907). Він розумів, що багаті люди були у кращому становищі ніж бідні, адже завдяки своїм статкам вони мали можливість навчати своїх дітей у найпрестижніших школах. Таким чином, діти заможних громадян з покоління в покоління мали набагато більше шансів знайти хорошу роботу і, як наслідок, жити краще та комфортніше. Він вірив, що якщо дітям з бідних сімей також буде доступна якісна освіта, вони стануть більш конкурентоздатними на ринку праці. Манн вважав, що розрив між заробітними платами багатих та бідних має бути подоланий не шляхом революції, а шляхом освіти нижчих класів населення (М. Mann, 1907).

Манн розумів, що для втілення мрії про безкоштовні державні школи необхідні були великі кошти. Щоб отримати потрібне фінансування, він мав переконати американських платників податків, що його освітня програма життєво необхідна для суспільства. Це було непросто, адже громадяни, у яких не було дітей шкільного віку, не бачили сенсу платити податки, які йшли на освіту чужих дітей. У своїх промовах і статтях Манн (1840, 1844; М. Mann, 1907) намагався донести до своїх співгромадян, що державні школи принесуть користь не лише окремим дітям, а покращать ситуацію в країні в цілому.

По-перше, він вважав, що США виграють від підвищення загального рівня освіти населення (1840, 1844; М. Mann, 1907), адже освіченіші громадяни роблять суспільство багатшим. Краще освічені робітники працюють ефективніше та можуть виконувати складніші завдання. По-друге, на думку Манна, освіта може знизити рівень напруженості в суспільстві, адже люди з різних соціальних та етнічних груп матимуть змогу ближче познайомитися і краще зрозуміти один одного (М. Mann, 1907). По-третє, Манн вважав, що освіта дозволить набагато ширшому колу людей втілити в життя свою американську мрію. Він відстоював думку про те, що чим більше задоволених людей у суспільстві, тим сильнішою буде нація в цілому (Mann, 1840, 1844; М. Mann, 1907).

Манн був абсолютно певний, що громадяни повинні платити податки на утримання шкіл (Mann, 1840, 1844; М. Mann, 1907). Американці завжди цінували безкоштовну освіту, на підтвердження цієї тези варто згадати про існування благодійних шкіл. Однак, було зрозуміло, що у відносно молодій нації не було достатньої кількості заможних людей, які могли б спонсорувати навчання дітей з бідних сімей. Тому збір податків, на думку Манна, був головним кроком для побудови системи безкоштовної освіти для бідних (Mann, 1840, 1844; М. Mann, 1907).

## Моральне виховання в державних школах

Манн вважав, що найголовніше завдання освіти – дати дітям надійні моральні орієнтири. У 1830-х роках роботи Манна не привертали великої уваги колег-освітян, але його «Дванадцятий річний звіт» 1849-го року став, поза всяким сумнівом, проривом у тогочасній американській педагогіці. У цьому звіті Манн обґрунтовував необхідність належного морального виховання і пояснював його переваги. Горацій Манн доводив, що прищеплювати дітям правильні моральні цінності навіть важливіше ніж розвивати їхні розумові здібності. Він вважав, що моральне виховання необхідне, щоб змінити суспільство на краще. Манн (1957) стверджував, що потрібно сконцентруватися на такому вихованні, яке «може бути окреслено декількома простими словами: «Навчай дитину як себе потрібно поводити в житті, і коли вона виросте, то залишиться вірною своїм переконанням» (с. 100, як читаємо у: Притч. 22:6).

Християнські цінності сильно вплинули на освітній світогляд Горація Манна. Як зазначають Урбан і Вагонер (2000): «Для Горація Манна та інших реформаторів системи державних шкіл, моральне виховання було найголовнішою складовою навчальної програми» (с. 107). Дослідники слушно вважають, що в «Дванадцятій річній доповіді» (1849) Манн найповніше виклав свої освітні погляди, там він зазначав:

«Прищеплення Практичної Моралі, цього безсумнівного загального добра, неможливе без релігії; жодна спільнота не може стати релігійною без Релігійної Освіти. Обидві ці тези є для мене вічними та незмінними істинами. Без чітких релігійних принципів та без інтересу до релігії люди в моральному плані падатимуть все нижче і нижче» (як читаємо у: Kliebard, 1969, с. 73).

У Горація Манна був класичний християнський підхід. Він вважав, що суспільство має дбати не тільки про інтелектуальний розвиток дітей, а й про їхнє моральне виховання. Томас Хант та Мерилін Максон (1981) зазначали: «Для Манна ключовою була моральна освіта; саме вона – головна причина заснування державних шкіл та значного розширення їхніх функцій» (с. 14). Чарльз та Мері Біерд (1944) наголошували: «Горацій Манн підпорядковував освіту шляхетній меті забезпечити щасливе та добродісне життя як для кожного окремо взятого громадянина, так і для американського суспільства в цілому» (с. 238). Манн глибоко вірив у важливість релігії та моралі, і саме ці переконання лягли в основу системи викладання в американських державних школах. У 1838 році Манн відзначив:

«Бути добродісними – наш обов’язок перед Богом, але він не може бути виконаним без знання природи та характерних рис добродісності. Отже, щоб люди стали добродісними, потрібно спершу ознайомити їх з природою та характерними рисами цього явища».

Релігія та моральність мали першочергове значення в суспільному житті тогочасної Америки. Під час своїх поїздок до США у 1831 та 1832 рр. Токвіль (1966) відзначав: «Немає іншої країни у світі, де б християнство мало більший вплив на людей ніж в Америці» (с. 268). Історик Елвуд Кабберлі, який жив у 20-му столітті, у 1909 році зазначив: «Освіта широких мас ... багато в чому – це релігійна робота» (с. 68). Моральне виховання було важливим компонентом освіти в часи Манна. Стефан Юлиш у 1980 році добре розкрив цю тезу:

«Концепція моральної освіти завжди була основою американського поняття про добродісну та ефективну державу. Упродовж усієї історії Америки передові освітяни енергійно засуджували розвиток тільки розумових здібностей у дітей. Тут можна навести френологічні погляди Горація Манна про моральне виховання учнів і підвищення їхньої фізичної культури та широко розповсюджену думку про те, що моральне виховання прищеплює повагу до керівництва, закону та порядку. Отже, ми бачимо, що історично поняття морального виховання було важливим фактором при розбудові Америки. Школи завжди намагалися контролювати поведінку своїх учнів та давали їм моральні настанови, аналогічно чинила церква та сім'я» (с. 80).

Лоуренс Кремін відзначає (Mann, 1957), що Манн розглядав «загальну освіту як моральну справу». Манн стверджував: «Чим більше я спостерігаю за сьогодишньою цивілізацією і чим більше думаю про те, як оздоровити сучасне суспільство, тим більшою огидою я переймаюся до інтелектуального розвитку, позбавленого моральності. Ми живемо у схибленому світі, і єдиний спосіб його вилікувати – знати істину та слідувати за нею» (Mann, як читаємо у: Filler, 1965, с. iii).

Далі Філлер (1965) додає: «Головний складник програми Манна – мораль. Він не тільки вірив, що освіта має ставити перед собою моральні завдання, але і вважав, що освіта без моралі принесе суспільству більше шкоди ніж добра» (с. ix). Манн (1969) був упевнений, що так само як розумові та фізичні здібності розвиваються за допомогою вправ, так і моральність людини можна тренувати. Тому він наполягав на тому, що школи мають надавати учням можливості розвивати свої моральні якості (Mann, 1845, 1849, 1969).

Манн (1969) вважав, що найголовніше завдання державних шкіл – прищепити дітям любов до істини, причому як в інтелектуальній, так і в моральній сферах. Він був настільки переконаним у важливості цього підходу, що стверджував, що без нього Америка не тільки «не зможе витримати бурю», а й не зможе «витримати випробування спокоєм» (Mann, 1969, с. 125). Погляди Манна про важливість моральної освіти знайшли відклик у серцях багатьох американців, тож у всіх державних школах штату Массачусетс діти вивчали Біблію (Mann, 1845).

## **Державні школи допоможуть забезпечити якісне навчання**

Манн вважав, що вчителі у школах мають бути високо компетентними. Він наполягав на тому, що вчителі повинні постійно вдосконалювати свої знання, краще опановуючи свій предмет, щоб викладати більш ефективно (M. Mann, 1907; Messerli, 1972; Tharp, 1953). Він також був переконаним, що з учителями потрібно проводити спеціальні тренінги, щоб вони могли бути моральним взірцем для своїх учнів (M. Mann, 1849, M. Mann 1907; Messerli, 1972; Tharp, 1953). У той час більшість американців справедливо вважала, що міські школи дають набагато кращу освіту ніж сільські, і Манн був занепокоєний цим станом справ. Він вважав, що коли буде запроваджена єдина навчальна програма, то можна буде створити спеціальні навчальні інститути, де вчителі б могли проходити курс додаткового навчання. Тоді усі вони змогли б викладати на однаково високому рівні у будь-якій державній школі, незалежно від місця її розташування (Mann, 1957, M. Mann 1907; Tharp, 1953).

Манн постійно привертав увагу громадськості до недоліків у сфері освіти. Він не тільки констатував, що діти з багатих та бідних родин отримують освіту неоднакової якості, але й заявляв, що в різних школах якості викладання значно відрізняється (M. Mann, 1849, M. Mann 1907; Messerli, 1972; Tharp, 1953). Манн наполягав, що система державних шкіл дозволить вирішити цю проблему, адже всі школи стануть відносно уніфікованими, в тому числі і за рахунок створення спеціальних центрів підготовки для вчителів.

Але список маннівських нововведень, які мали на меті покращити якість освіти, не обмежувався державними школами та центрами підготовки вчителів. Манн створив струнку концепцію державних шкіл і був майстерним організатором. Він був переконаний, що для того щоб створити ефективну систему державних шкіл, кожна її ланка має бути міцною, тому у будь-якій окремо взятій школі має бути високий рівень викладання (Mann, 1839, 1845). Щоб забезпечити втілення цих ідей у життя, Манн особисто сприяв проведенню кількох ключових реформ. По-перше, він підтримував ідею інспекції шкіл штату. Це мало гарантувати, що всі школи відповідають певним стандартам (Mann, 1845). По-друге, він заохочував тісну співпрацю між школами, щоб вони ділилися досвідом і допомагали одна одній вдосконалюватися (Mann, 1839). По-третє, він вважав, що керівництво школи має приділяти належну увагу моральним якостям учителів, щоб бути певними, що вони подають учням хороший приклад (Mann, 1846, 1849, M. Mann 1907; Messerli, 1972; Tharp, 1953). По-четверте, він заохочував створення шкільних бібліотек (Mann, 1839, 1844, 1845, 1969). У Нью-Йорку перша бібліотека при державній школі була відкрита у 1835 році (Mann, 1969). Крім того, Манн (1840) вважав, що на своїй посаді він має вести чітку фінансову звітність. Він так розумно інвестував довірені йому активи освітньої системи, що їх вартість за роки його керівництва зросла вдвічі. У Манна (1957, 1969) було широке бачення системи навчання у державних школах, яке крім

безпосереднього опанування предметів включало вивчення дітьми основних правил гігієни. Також він вважав, що тілесні покарання в школах недоцільні.

## **Державні школи будуть навчати спільним ідеалам і об'єднують країну**

Манн був упевнений, що для того щоб побудувати міцну загальноосвітню шкільну систему, вчителі мають зосереджуватися на спільних для всіх американців ідеалах. Це стосувалося не тільки релігійних, а й політичних цінностей. Манн (1844) закликав учителів не брати участі у тогочасних політичних дебатах, адже, незважаючи ні на що, він вірив, що американці поділяли певні політичні цінності, на яких і будувалася нація (Kaestle & Vinovskis, 1980). Манн (1957) вважав, що треба передавати ці політичні переконання дітям, щоб зміцнити націю. Він стверджував, що спільні цінності згуртують народ, що дозволить знизити рівень насильства, яке виникає на етнічному ґрунті. Погляди Манна здобули широку популярність, адже Громадянська війна недавно закінчилась, і американцям необхідні були спільні ідеали, щоб відбудувати країну (Kaestle & Vinovskis, 1980).

Гораций Манн (1849) як і більшість американців тієї епохи вірив, що Біблія – головне джерело загальнолюдських цінностей і моральних настанов, які мають вивчатися в школах. Втім, він обережно включав біблійний матеріал до навчальних програм, щоб не викликати протистояння між членами різних конфесій. Манн (1849) заявляв: «Закони штату Массачусетс вимагають викладання у школах основ християнства» (с.6). Він вважав, що у школах мають викладати Біблію, наголошуючи на спільних для всіх конфесій моментах (Mann, 1844). Суспільство схвально зустріло таку методику викладання біблійних істин і вона проіснувала практично без змін в американських школах до початку 1960-х (Blanshard, 1963; Kliebard, 1969).

## **Спротив поширенню державних шкіл**

---

### **Політична протидія**

Сьогодні важко судити чи підтримувала переважна більшість американців розвиток системи державних шкіл. Схвалення громадянином цієї ідеї залежало передусім від його політичних уподобань. Як відомо, в той період на американській політичній арені було дві основні партії: демократ-республіканців і федералістів. Перша тоді вже стала домінуючою, що врешті-решт спричинило розпад партії федералістів. Саме в той період Джон Квінсі Адамс став шостим президентом США. І хоча за переконаннями Адамс був федералістом, проте через занепад своєї партії він приєднався до демократ-республіканців. Ставши президентом, Адамс проводив

федералістську політику, що дратувало багатьох провідних діячів у демократично-республіканській партії і, як наслідок, у цій партії згодом відбувся розкол. Ендрю Джексон (наступний президент) обрав більш традиційну для демократ-республіканців політичну лінію і згодом заснував Демократичну партію (Adams, 1825, 1874b; Howe, 1973). Решта демократично-республіканської партії разом з іншими політичними групами реорганізувалася і сформувала партію вігів (Howe, 1973; Marshall & Manuel, 1986).

Віги підтримували розвиток державних шкіл більше ніж демократи (Barnard, 1842; Mann, 1840). Керівники цієї партії вважали, що Сполученим Штатам необхідна була згода щодо певних моральних та соціальних питань (Barnard, 1842; Howe, 1973; Mann, 1840). Вони були переконані, що впровадження системи державних шкіл було найкращим засобом для досягнення цієї мети. Для вігів тверезість була однією з найважливіших моральних чеснот (Mann, 1848; Spring, 1997). Значна їх частина вважала рабство неприпустимим (Spring, 1997).

Демократи насамперед захищали права штатів, продовжуючи у цьому сенсі політику демократично-республіканської партії. Вони вважали, що Горацій Манн і віги, які його підтримували, намагалися нав'язати свою мораль усьому американському народу (Spring, 1997). Багато американців не поділяли поглядів вігів щодо тверезості, рабства та організації освіти і були налаштовані досить агресивно. Наприклад, це підтверджує поведінка деяких громадян під час спалення церкви Лимана Бічера (Howe, 1979; Spring, 1997).

Бічер був вігом, пастором і добре знаним оратором, який пропагував тверезість та утримання від аморальних вчинків (Beecher, 1864; Howe, 1979). Коли церкву Бічера охопило полум'я, то загін добровільних пожежників, яких обурював моралізм вігів, не тільки відмовився гасити полум'я, але навіть почав співати пісні поки вогняна стихія нищила церковне майно (Beecher, 1864; Howe, 1979). У 1840 році демократи намагалися закрити Департамент освіти штату Массачусетс. Джоел Спрінг (1997) зазначає: «Ця дія була сприйнята як замах на весь загальноосвітній рух» (с. 122). Демократам не подобався напрям розвитку державних шкіл, вони були проти намагань федерального уряду запровадити централізацію в шкільній освіті (Barnard, 1843; Mann, 1840). Проте спроба ліквідувати Департамент освіти провалилася у законодавчих зборах штату: проти проголосували 245, а за – лише 182 (Kaestle & Vinovskis, 1980; Mann, 1840; Spring, 1997). Вісімдесят відсотків вігів проголосували за збереження Департамент освіти в штаті Массачусетс, що допомогло зміцнити позиції установи та Горація Манна як його головного перевіряючого (Kaestle & Vinovskis, 1980; Mann, 1840; Spring, 1997).

Манн зіткнувся з потужною протидією своїм освітнім реформам ще й тому, що у нього, на відміну від багатьох співвітчизників, були тверді переконання щодо двох найбільш спірних питань того часу: тверезості та рабства. Манн був членом Массачусетського товариства тверезості і активно виступав проти рабства, як і майже всі віги (Mann, 1907). Він вважав, що якщо люди припинять вживати алкоголь, це не

тільки піде на користь їхнім дітям, а й сприятиме зниженню рівня бідності та злочинності в суспільстві (Mann, 1840; M. Mann, 1907). Таким чином, тверезість і рабство були найактуальнішими моральними питаннями того часу. Пастори в своїх промовах зверталися до цих двох тем набагато частіше ніж до інших соціальних проблем тієї доби (Beecher, 1864; M. Mann, 1907).

#### **Додатковий матеріал: важливість дебатів про тверезість в Америці**

Сьогодні мало хто виступає за повну заборону алкоголю у США, але це було дуже актуальне питання на початку 1800-х і аж до кінця 1930-х років. За часів Горація Манна та протягом решти 19-го століття більшість учителів були прибічниками цілковитої тверезості. Хоча сьогодні багато хто скаже, що це вже крайнощі, але вчителі у позаминулому столітті ставилися до алкоголю практично так само як сучасні американці ставляться до наркотиків. Педагоги, які вважали себе захисниками дітей та намагалися дбати про них, знали, що батьки-алкоголіки часто жорстоко поведуться з дітьми. Тому вони сприймали тверезість батьків як обов'язкову передумову нормального розвитку дітей.

Історія життя і трагічної смерті Авраама Лінкольна додали багатьом учителям упевненості, що вживання алкоголю має бути повністю заборонене або, принаймні, суттєво обмежене (Kerr, 1985; Thorton, 1992). Авраам Лінкольн був переконаний, що коли з рабством буде покінчено, необхідно розпочати новий хрестовий похід проти споживання алкоголю в країні. Водночас Лінкольн не виступав за повну заборону алкоголю, він лише підкреслював необхідність суттєвого обмеження його споживання (Kerr, 1985; Thorton, 1992). Саме тому обставини вбивства Лінкольна виглядають ще більш трагічними і водночас дещо іронічними. Адже перед самим вбивством президента його охоронець залишив свій пост і пішов шукати випивку. Тому Джон Вілкс Бут зміг безперешкодно наблизитися до Лінкольна і застрелити його (Clark, 1987; Reck, 1903; Roscoe, 1959). Лінкольн (1842, 1863) із самого початку своєї політичної кар'єри був вігом і повністю розділяв їхні погляди на тверезість. Одного разу він сказав: «П'янки напої . . . [пропущено]. . . як єгипетський ангел смерті – надіслані вбивати, і якщо не первістків, то найкращих з кожної родини» (Lincoln, 1842, с. 5). Смерть Лінкольна, у якій неабияку роль зіграв алкоголь, стала для вчителів і решти американців ще одним переконливим свідомством того, що дотримання тверезості необхідне.

### **Протидія батьків**

Багато хто чинив протидію розвитку державних шкіл, намагаючись захистити не лише права штатів, а й права батьків (Messerli, 1972; Tharp, 1953). Традиційно американці розглядати освіту як спільну справу сім'ї, церкви та школи. Раніше школа розглядалася як найменш важливий компонент цієї тріади. В очах тих, хто виступав проти розвитку державних шкіл, школа намагалася перебрати на себе функції сім'ї та

церкви, щоб стати найголовнішою у цьому союзі (Gatto, 2001; Messerli, 1972; Tharp, 1953).

Багатьох американців обурювали такі люди як Горацій Манн з Массачусетсу і Генрі Барнард з Коннектикута, які відводили школам найважливіше місце в цій тріаді (Gatto, 2001; Messerli, 1972; Spring, 1997; Tharp, 1953). Багато громадян вважало, що тільки американський народ мав право визначати чи саме школа повинна в першу чергу виховувати дітей. З їхньої точки зору прихильники розвитку державних шкіл були самовпевненими і властолюбними.

Для людей далеких від американської історії можна здатися дивним, чому батьки чинили набагато більший опір поширенню державних шкіл ніж приватних. Цьому було дві головні причини. По-перше, оскільки уряд фінансував безкоштовні державні школи, то батьки думали, що держава забирає у громад право на самостійні рішення в освітній сфері (Downs, 1975; Gutek, 1968). По-друге, державні школи відрізнялися від приватних тим, що в багатьох випадках батьки не були знайомі з учителями особисто (Downs, 1975; Gutek, 1968). Зазвичай, коли діти навчалися у приватній школі, яка часто працювала при місцевій церкві, то батьки та вчителі були сусідами та прихожанами однієї церковної парафії. З часом стосунки батьків та вчителів ставали все менш особистими, а обов'язок виховання дітей все більше перекладалася з батьків на спеціалістів (Downs, 1975; Gutek, 1968). У певному сенсі ця дискусія триває і сьогодні. Ми ще раз повернемося до цього питання в одинадцятому розділі.

Самюель Холл засновує перший інститут для вчителів (1823)	Виходить у світ книга Холла «Лекції про керування школами» (1829)	Кальвін Стоу заявляє про необхідність заснування в кожному штаті Міністерствосвіти (1836)	Манн засновує перший безкоштовний інститут для вчителів (1839)	«Хрестоматія» МакГафі стає популярною (1840-і роки)	Виходить відома «Дванадцята річна доповідь» Манна (1849)	Брукс виступає за широке впровадження інститутів для вчителів (1850)
Йоганн Песталоцці (1746-1827)	Ріст впливу Джеймса Картера (1824-1837)	Манн стає першим секретарем Массачусетського департаменту освіти (1837)	Барнард та Віллард заснували приватний інститут для вчителів у Коннектикуті (1839)	Манн стверджує, що повинно бути більше педагогів-жінок (1846-1849)		



## Сучасники Горація Манна в освітній сфері

---

### Генрі Барнард

Генрі Барнард (1811-1900) з точки зору впливу на освітній рух поступався тільки Горацію Манну. Барнард народився в Хартфордї, штат Коннектикут, в «глибоко релігійній родині», і в основі його діяльності завжди була «робоча етика пуритан» (Barnard & Lannie, 1974, с. 1). Після закінчення школи він вступив до Єльського університету, який закінчив в 1830 році. Починаючи з 1832 Барнард почав брати активну участь у політичній діяльності, приєднавшись до партії вігів. Згодом він як і Горацій Манн вивчав право. Боровся за мир, що і надихнуло його на подорожі за кордон, зокрема, до Європи (Barnard & Lannie, 1974). У 1835 році Барнард вирушив у турне Європою і там на власні очі побачив як працює система європейської освіти. Опісля Барнард почав робити кар'єру в освітній сфері (Rippa, 1997). В результаті свого європейського турне Барнард зацікавився освітою для глухих, а також прийшов до переконання, що розумово відсталі люди заслуговують на більш гуманне ставлення (Barnard & Lannie, 1974).

У 1837 році Барнард був обраний від партії вігів до законодавчих зборів Коннектикуту. У наступному році він підтримав законопроект про створення державного департаменту освіти, який був аналогічний заснованому на рік раніше у Массачусетсі. Барнард став першим секретарем Департаменту освіти та залишив політику, щоб цілковито присвятити своє життя роботі в освітній галузі (Rippa, 1997). Спираючись на досвід, отриманий у Європі, Барнард спрямував всі свої сили на гуманізацію освіти для різних категорій населення (Barnard & Lannie, 1974).

На Барнарда сильно вплинув його наставник, преподобний Томас Галоде, який був відомим діячем у галузі освіти для глухонімих (MacMullen, 1991). Вплив Галоде був настільки значним і Барнард був так захоплений своєю діяльністю в галузі розвитку освіти для глухонімих, що він присвятив перші випуски найвідомішого освітянського журналу «Американська освіта», який він заснував і був його редактором, саме діяльності Галоде (Barnard, 1855).

Коли Барнард став секретарем коннектикутського Департаменту освіти, він познайомився з Горацієм Манном (Barnard, 1842; Mann, 1840). Обидва вірили, що роблять потрібну справу і їхні погляди на політику збігалися. Барнард і Манн були освітянами-вігами, які працювали в умовах значного політичного спротиву. У листуванні вони розповідали про свою боротьбу і підтримували одне одного (Barnard, 1842; Mann, 1840). У листі від 21 березня 1840, після того як законодавчий орган Массачусетса намагався з політичних причин закрити Департамент освіти штату, Манн написав Барнарду: «Звичайно, Ви знаєте результат голосування про закриття департаменту. Мені було важко в психологічному плані, я відчував тиск, починаючи з дня, коли більшість представила свою доповідь, але я тримався» (с. 1).

У тому ж листі Манн (1840) писав про своє глибоке переконання, що шкільна освіта дуже важлива та необхідна:

«Я вже давно звик сприймати розвиток освіти як частину Божого промислу, завдяки якому людський рід може бути наставлений на шлях істинний. Я переконаний, що освіта – це частина Божественного провидіння. Я сміливо приймаю виклики сьогодення і бачу, що моя робота процвітає. Я ставлюся до цього навіть не як до пророцтва, а як до факту. . . . До побачення, мій дорогий друг і побратим у найсвятішій зі справ» (с. 1).

Листування між Барнардом і Манном показує, що Барнард було важче справлятися з політичним тиском на освіту ніж Манну (Barnard, 1842, 1843; Mann, 1840). У листі до Манна у березні 1842 Барнард зауважив: «Я почуваюся хворим і сумним. Наша ідея зараз потрапила під приціл політичної критики, і я став мішенню для всякого роду підлих і помилкових заяв» (с. 1). В іншому листі до Манна від 13 лютого 1843 Барнард називає демократів, які протестували проти запровадження державної освіти, «нещасними демагогами» (с. 1). Такі політичні баталії, що постійно відбувалися в той період, негативно впливали на здоров'я Барнарда, хоча, врешті решт, він дожив до 89 років (Barnard & Lannie, 1974; MacMullen, 1991).

Незважаючи на проблеми, з якими стикався Барнард, він як і Манн був непохитний у своєму переконанні, що розвиток загальноосвітніх шкіл необхідний для покращення ситуації в країні. Він вважав, що демократія та освіта мають йти пліч-о-пліч «в ім'я істини – в ім'я справедливості – в ім'я свободи – в ім'я патріотизму – в ім'я віри» (Barnard, 1842.). Барнард вважав, що державні школи дозволять безпрецедентно широкому колу американців повною мірою скористатися перевагами якісної та всебічної освіти. Під «всебічною» Барнард (1842) розумів таку освіту, що розвиває людину «фізично, інтелектуально та морально» (с. 165).

Барнард сильно вплинув на освітню галузь США. Він не тільки спроектував систему безкоштовних шкіл у Коннектикуті, але й заснував журнал «Державні школи Коннектикута» і був одним із засновників журналу «Американська освіта». Останній став головним освітнім журналом країни (Barnard & Lannie, 1974; Thursfield, 1945). В журналі «Американська освіта» завдяки Барнарду були високі стандарти наукових досліджень і використання освітньої статистики (Barnard & Lannie, 1974). Також він обіймав посаду ректора в університеті Вісконсін і разом з Еммою Віллард створив перший у своєму роді план заснування багатьох педагогічних інститутів (Spring, 1997).

## Джеймс Картер

Ще одним сучасником Горація Манна був Джеймс Картер (1795-1845). У багатьох відношеннях саме він підготував ґрунт для подальшого успіху Манна в штаті

Массачусетс. Картера часто називають батьком шкільної системи Массачусетсу і педагогічних училищ (Pulliam & Van Patten, 1991). Закінчивши Гарвард у 1820-му році, Картер почав активну кампанію за покращення американської шкільної освіти. У 1824-1826 роках Картер став автором ряду статей з питань освіти, що широко читалися та обговорювалися. Однією з його головних пропозицій стала ідея формування педагогічних училищ для підготовки майбутніх учителів (Carter, 1826). Прийняття массачусетського шкільного закону у 1827 році, який передбачав створення системи державних шкіл, багато в чому відбулося завдяки Картера і його відданості ідеям розвитку освіти. Картер брав участь у створенні Державного департаменту освіти і педагогічних училищ для підготовки вчителів у 1837 році (Pulliam & Van Patten, 1991).

### Кальвін Стоу

Кальвін Стоу (1882-1806) відіграв важливу роль у розвитку системи державних шкіл на Середньому заході. Його вплив на освіту в Огайо був схожий на вплив Манна у Массачусетсі (Ripra, 1997). Стоу був професором і викладав Новий Заповіт у духовній семінарії в Цинциннаті, штат Огайо. Він був чоловіком Гаррієт Бічер-Стоу, авторки «Хатини дядька Тома». Стоу був, мабуть, найпалкішим оратором у тогочасній Америці, який обстоював позицію обов'язкового запровадження посади генерального секретаря з освіти в кожному штаті (Stowe, 1836).

У 1836 році Стоу подорожував Європою, а потім поділився з американськими освітніми діячами своїми спостереженнями про особливості освіти в європейських школах. Зокрема, він відзначав, що завдяки розвитку державних шкіл у Європі, все більше людей мають змогу отримати освіту (Stowe, 1837). Стоу стверджував, що саме державні школи несуть відповідальність за виховання суспільної свідомості. Він вважав, що державна освіта в Європі поширила свій цивілізаційний вплив на весь континент, адже вона приносила християнство і вчення про демократію у найвіддаленіші куточки, туди, де часто панував деспотизм (Stowe, 1837).

Крім того, Стоу відзначав, що статус жінок у Сполучених Штатах був вищим ніж у Європі, що давало жінкам усі підстави ширше освоювати професію вчителя (Spring, 1997). Стоу (1837) як і Манн вважав, що моральне виховання було найважливішим аспектом освіти. У своїй доповіді він розповідав, що європейські вчителі широко використовують Біблію для морального виховання у школах, і стверджував, що у європейських державних школах релігійна освіта перебуває на першому плані і саме їй вони завдячують своїми успіхами (Stowe, 1836).

У своїй доповіді «Про початкову освіту в Європі» Стоу (1837), зокрема, зазначає:

«Якщо залишити моральні якості людини нерозвиненими, це означає занедбати найважливішу частину людської особистості, позбавити освіту майже всього, що робить її цінною; Біблія, незалежно від того, як ми ставимося до неї, містить у собі найдавніші і найвпливовіші тексти з усіх, будь-коли записаних людиною, вона лежить

в основі практично всіх релігійних вірувань цивілізованого світу, це найкраща книга, яка може потрапити до рук дітей, вона зацікавить їх, буде розвивати їхні інтелектуальні та моральні якості» (с. 18-19).

## Семюел Сильї

Семюел Сильї був ще одним засновником системи державних шкіл. Він часто співпрацював зі Стоу, популяризуючи державну освіту. Сильї стверджував, що «християнство – це основа освіти» (Сильї, 1864, с. 3). Він вважав, що завдяки релігії вчителі та учні стають більш моральними та сердечними, що створює сприятливу атмосферу в класі. Сильї був переконаний, що в державних школах необхідно більше уваги приділяти вивченню різних наук. Він стверджував, що вивчення наук дозволить дітям краще пізнати природу Бога, а також пришвидшить соціальний прогрес (Seelye, 1864).

## Педагогічні інститути та училища

---

У 1823 році в Конкорді, штат Вермонт (Altenbaugh & Underwood, 1990) Семюел Холл (1795-1877) заснував перший в Америці педагогічний інститут. Це була приватна установа. Крім того, він написав першу у США книгу про методику навчання педагогів «Лекції про керування школами» (1829). Книга відразу стала класичною і протягом багатьох років була основним підручником практично у всіх педагогічних закладах країни (Altenbaugh & Underwood, 1990). Оскільки Холл проживав у Новій Англії, де в той час жили і працювали практично всі головні освітні лідери країни, він швидко став відомим у цьому середовищі і його почали запрошувати читати лекції по всьому північному сході США (Altenbaugh & Underwood, 1990). Згодом йому запропонували посаду директора в Академії Філіпса в Андовері, штат Массачусетс.

Ідея широкого впровадження педагогічних інститутів та училищ виникла у Чарльза Брукса зі штату Массачусетс (MacMullen, 1991). Брукс був відомим проповідником і активно виступав за шкільну реформу. Під час подорожі до Європи, яка була практично випадковою, але мала для нього велике значення, прусський реформатор доктор Юліус переконав преподобного Брукса у необхідності запровадження системи педагогічних училищ. Брукс (1850) написав в одному зі своїх листів: «Я закохався у прусську систему.....Я присвятив їй своє життя» (с. 1). Протягом наступних двох років Брукс працював у гарячковому темпі, щоб переконати решту освітян у необхідності заснування педагогічних інститутів. Ідеї Брукса вплинули на багатьох працівників освіти, серед них був Кальвін Стоу і Генрі Барнард. Стоу поділяв думку Брукса і вважав, що підготовка вчителів була ключовим фактором успіху пруської освітньої системи (MacMullen, 1991).

У 1839 році Генрі Барнард і Емма Віллард заснували один з перших педагогічних інститутів у Хартфорді, штат Коннектикут. Це був приватний заклад, де майбутніх учителів навчали бути духовними лідерами і хорошими викладачами. Барнард і Віллард були першими, хто створив розгалужену мережу педагогічних інститутів (MacMullen, 1991; Spring, 1997). За їх уявленнями у педагогічних інститутах або училищах мали викладати три групи предметів, перша з яких називалась «Вчинки і мистецтво». Вивчаючи предмети з цієї групи, студенти дізналися б як має себе поводити вчитель, а також як краще навчати дітей читання, правопису, каліграфії тощо. «Мистецтво і науки» називалася друга група предметів, де акцент робився на вивченні наукових та творчих дисциплін. І, по-третє, їм пропонувалося пройти курс під назвою «Обов'язки і благословення», в якому вивчалось, які моральні чесноти необхідні вчителям, щоб бути успішними в своїй професії (MacMullen, 1991).

Спочатку більшість педагогічних інститутів були приватними, але пізніше вони почали одержувати підтримку від держави за рахунок податків. Горацій Манн відкрив перший державний педагогічний інститут у 1839 році в Лексінгтоні, штат Массачусетс (Harper, 1939). Треба відзначити, що зміни в джерелах фінансування таких установ були прямим наслідком Громадянської війни. До Громадянської війни більшість американців не розуміла для чого потрібне державне фінансування в сфері підвищення кваліфікації вчителів. Наприкінці війни американці усвідомили важливість розвитку державних шкіл. Віллард і Барнард також наполягали, що головна роль у педагогічних закладах належала моральному вихованню майбутніх учителів (MacMullen, 1991). Це не означало, що вчителі повинні були виконувати функції проповідників і обговорювати зі своїми вихованцям лише моральні питання. На думку цих освітніх діячів, учителі мали насамперед власним прикладом сприяти виробленню в дітей високих моральних якостей (Barnard, 1842, 1843; MacMullen, 1991).

Ці інститути згодом стали поштовхом для розвитку мережі педагогічних училищ, де отримували освіту майбутні американські вчителі початкових класів. Педагогічні інститути були основними закладами для підготовки вчительських кадрів до Громадянської війни (MacMullen, 1991). Після Громадянської війни педагогічні училища та університети зайняли їх місце (Jencks & Riesman, 1968). Як правило, майбутні вчителі початкових класів навчалися у педагогічних училищах. Учителі середніх класів зазвичай отримували освіту в коледжах та університетах. Більшість педагогів та простих американців поділяло думку, що для викладання в середній школі потрібна була значно більша підготовка ніж для навчання дітей у початкових класах. Педагогічні училища готували вчителів, щоб вони навчали школярів в початкових класах протягом одного або двох років (Jencks & Riesman, 1968). В результаті, вчителі, які працювали в початковій школі, отримували значно меншу зарплату ніж їхні колеги в середній школі. Хоча сьогодні практично всі майбутні педагоги навчаються в коледжах чи університетах, учителі середніх класів як і раніше отримують вищу середню заробітну плату ніж вчителі початкової школи (Департамент освіти США, 2000).

Національна мережа закладів для підготовки вчителів почала стрімко розвиватися після Громадянської війни (Hacker, 1970). Цілком слушно буде припустити, що удосконалення педагогічної системи не відбулося б без змін у національній свідомості, які в свою чергу були результатом Громадянської війни. Підготовка вчителів на новому, вищому рівні дозволила здійснити цілий ряд задумів, які педагоги виношували протягом багатьох років. Як наслідок, по-перше, це допомогло забезпечити певний рівень якості навчання, чого не було раніше у більшості громад. По-друге, підготовка вчителів зробила великий внесок не тільки у розвиток системи середньої освіти, а й вищої. Потяг майбутніх педагогів до навчання забезпечив університети новими студентами, а також сприяв значному збільшенню набору в коледжі. По-третє, відкриття в коледжах нових спеціальностей допомогла збільшити відсоток жінок, які там навчалися (Jencks & Riesman, 1968). Таким чином, жінки складали значний відсоток серед майбутніх вчителів. І, по-четверте, існування закладів для підготовки вчителів допомагало гарантувати, що якість викладання у сільських школах буде наближатися до міських (Spring, 1997).

## **Громадянська війна і розвиток державних шкіл**

---

### **Ставлення до державних шкіл змінюється на краще**

Після Громадянської війни все більше людей стало виступати за створення державних шкіл (Gutek, 1991; Jencks & Riesman, 1968). Американці пройшли через численні випробування під час Громадянської війни, після чого переважна більшість з них стала вважати, що державний контроль шкільної системи забезпечить прогрес і розвиток в цій сфері. Проте, палкі суперечки щодо ролі сім'ї та школи у вихованні дітей тривають і до нині. Сьогодні посилюється тенденція більш широкого залучення батьків до освіти молодшого покоління. Багато реформаторських течій, в тому числі чиказька реформаторська школа, проголошують необхідність збільшення ролі батьків в освіті (Hudolin, 1994). Знову вважається прогресивним, коли не держава, а батьки беруть більш активну участь у житті школи (Shaver & Walls, 1998).

До Громадянської війни у суспільстві були значні розбіжності щодо того чи потрібні взагалі державні школи, але після війни абсолютна більшість американців вже була переконана у їх необхідності (Gutek, 1991; Jencks & Riesman, 1968). Громадянська війна зруйнувала підвалини державного устрою Сполучених Штатів, роз'єднавши націю (Jencks & Riesman, 1968; Johnson, 1997). Тому американські державні та освітні діячі прагнули знайти спосіб для об'єднання країни. У цьому контексті державні школи здавалися ідеальним засобом згуртувати народ навколо певних спільних цінностей, що у кінцевому результаті зміцнило б США (Spring, 1997).

Американці прагнули знайти спільні ідеали та переконання. Тому після війни ідея Горація Манна щодо викладання основ релігії та морального виховання

несподівано отримала широку підтримку американців, а державні школи стали вважатися хорошим способом об'єднати Північ і Південь. Акцент Манна на моральності імпонував багатьом людям, адже американський народ переконався, що рабство було по суті моральною проблемою (Orr, 1989). Таким чином, соціум почав прихильно ставитися до намагань створити єдину загальноамериканську мораль, яка могли б запобігти такому розколу держави, який стався на ґрунті рабства. Такі особистості як Горацій Манн і преподобний Лиман Бічер зрозуміли важливість освіти з точки зору її об'єднавчої ролі у суспільстві набагато раніше пересічних громадян. Бічер розглядав школи не тільки як засіб примирення Півночі та Півдня, а й як спосіб об'єднання Заходу з рештою країни (Beecher, 1835). З точки зору Бічера, приборкання Заходу було абсолютно необхідним для успішного майбутнього Америки:

«Для розквіту Заходу потрібно підвищити рівень освіти та моралі його жителів. Це може бути досягнуто за допомогою всепроникаючого впливу шкіл, коледжів, семінарій, а також церков та пастирів. Коли на Заході стан справ поліпшиться, хай би ситуація і не буде ідеальною, тоді там з'являться, на мою думку, реальні перспективи громадянського і релігійного процвітання».

### **Хто має бути вчителями: чоловіки чи жінки?**

Манн (1846, 1849) вважав, що вчителі-жінки кращі за вчителів-чоловіків, тому що жінки краще вміють виховувати дітей, а ще він вважав, що вони більш добродішні і добросовісні у порівнянні зі своїми колегами-чоловіками (Elsbree, 1939; Spring, 1997). Громадянська війна вплинула на американську освітню систему ще в одному плані. До війни серед педагогів чоловіки кількісно переважали (Elsbree, 1939). Але оскільки багато з них пішло на фронт і там загинуло, то під час Громадянської війни вчительок відчутно побільшало, і вони почали навіть подекуди кількісно переважати своїх колег-чоловіків. У Нью-Джерсі в 1852 році співвідношення вчителів-чоловіків і вчителів-жінок було приблизно два до одного (Elsbree, 1939). У розпал громадянської війни педагоги-жінки почали переважати. В Індіані відсоток вчителів-чоловіків знизився з 80% до 58% за короткий часовий проміжок з 1859 по 1864 рік (Elsbree, 1939). У штатах Огайо і Айова до війни кількісно переважали вчителі, а після її завершення – вчительки (Elsbree, 1939).

Два інших фактори також позитивно вплинули на розвиток системи державних шкіл, один з них почав діяти до початку Громадянської війни, а інший – після. Першим фактором була популяризація освітніх теорій Йоганна Песталоцці. Другим – початок широкого використання хрестоматії МакГафі.

### Освітні дебати: жінки та чоловіки в учительській професії

Питання про те, хто має бути вчителями: чоловіки чи жінки, і донині залишається актуальним. Сьогодні чоловіки складають приблизно одну четверту всіх педагогів в Америці. Вчителі-чоловіки викладають переважно у середній і старшій школі. Безперечно, є багато причин, які пояснюють нинішнє співвідношення статей в освіті та закономірності їхнього розподілу в початковій, середній та старшій школі. Наприклад, багато людей, у тому числі самі вчителі, вважають, що жінки краще вміють виховувати дітей. Безумовно, Горацій Манн дотримувався цієї точки зору. Низька заробітна плата відлякує багатьох чоловіків, особливо, якщо вони єдині годувальники в сім'ї. Тим не менш, невелика платня не пояснює, чому в початковій школі так мало вчителів-чоловіків. Цілком імовірно, що деякі низькі на зріст жінки, на відміну від чоловіків, віддають перевагу викладанню в початковій школі, просто тому, що їм зручніше навчати учнів у 4 фути ( $\approx 122$  см) заввишки, а не 6 футів ( $\approx 183$  см). Існує також ще одне делікатне питання, яке багато хто волів би не піднімати, але його потрібно обговорювати. Багато американців не надто хочуть бачити вчителів-чоловіків у початкових класах. Це може бути результатом статевої дискримінації, але, можливо, тут грають роль побоювання, що чоловіки частіше ніж жінки проявляють хворобливий інтерес до дітей обох статей (Kincaid, 1998). Існує також думка, що кількісне переважання учительок у початковій школі – це прямий наслідок гендерних стереотипів. Інші стверджують, що така ситуація обумовлена не стереотипами, а вимогами об'єктивної дійсності.

- Що ви думаєте? На вашу думку, чому у школах так багато педагогів жіночої статі, особливо в початкових класах?

## Йоганн Песталоцці

Йоганн Песталоцці (1746-1827) народився в місті Цюрих, Швейцарія. У своїй книзі «Леонард і Гертруда» він описав тогочасну освіту. Песталоцці хотів донести до читачів думку, що переніс домашньої, материнської атмосфери в шкільні класи приведе до позитивних моральних змін. Улич (1968) пише про цю книгу так:

«Вона описує депресивну атмосферу у бідному швейцарському селі, де Гертруда, благочестива дружина муляра . . . єдине джерело освітньої мудрості та натхнення . . . Спостерігаючи, як Гертруда виховує своїх дітей він і його друзі усвідомлюють взаємозалежність між єдністю в сім'ї та в суспільстві, між релігією та освітою, а також між благополуччям і людською гідністю» (с. 230).

Песталоцці (1898, 1916) стверджував, що завдяки материнському інстинкту матері інтуїтивно знають як зробити свій дім найкращим місцем для дітей. Він вважав,



що якщо викладачі зможуть створити подібне оточення у навчальних кабінетах, то школа стане для дітей другим домом. Песталоцці був переконаний, що в атмосфері безпеки та взаємодовіри дитина зможе краще і швидше розвиватися. Він хотів зробити класні кімнати такими ж затишними як і будинки, де діти жили, щоб малеча добре себе почувала в класах. Тому він вважав, що школа має бути не просто місцем, де учні розходяться кабінетами, сідають за парти та слухають лекції. Песталоцці розглядав класну кімнату як місце, де кожна дитина зможе застосовувати знання на практиці. На думку Песталоцці, у класах повинна була весь час розгортатися якась діяльність, так само як це відбувається у дітей вдома. Він вірив у ефективність такого підходу до навчання, спираючись на власний досвід, і вважав, що те, що діти дізнавалися у класі, має бути прямо пов'язане з навколишнім світом.

#### **Погляд зблизка: Йоганн Песталоцці і материнська роль шкіл**

Йоганн Песталоцці закликав школи визнати, що матір – зазвичай найкращий учитель. Як сказав Джеральд Гутек (1968): «На Песталоцці справила велике враження вирішальна роль матері у прищепленні дітям любові до оточуючого світу» (с. 61-62). Гутек також зазначає: «У процесі розробки своєї педагогічної теорії Песталоцці підтвердив вирішальне значення домашнього оточення, показавши, що з нього починається вся подальша освіта» (с. 24-25). Песталоцці вірив, що чим більше у вчителів буде хороших материнських якостей, тим ефективніше вони зможуть навчати школярів.

На думку Песталоцці, для дітей було б найкраще навчатися вдома, тому що дім – це місце любові. Гутек (1968) додає: «Якщо матір любить свою дитину і турбується про неї, то в дитині прокинеться доброзичливість. Якщо її продовжуватимуть любити та ніжно до неї ставитися, то дитя виросте людиною, яка здатна віддавати та отримувати любов» (с. 62). Песталоцці з особливим завзяттям застосовував свій підхід, щоб допомогти дітям з бідних родин (Heafford, 1967). Хеффорд стверджує, що «допомога бідним була метою його життя» (с. 6). Песталоцці зміг втілити свою мрію в життя, коли він у 1818 р. відкрив школу для бідних (Downs, 1975).

Песталоцці вважав, освіта – це засіб, за допомогою якого людство може викоренити бідність (Guttek, 1968). На його переконання, моральне виховання повинно бути в центрі будь-якої освітньої системи (Downs, 1975). Іноді Песталоцці було нелегко налагоджувати контакт з бідними, тому що вони не звикли спілкуватися з освіченими людьми (Guttek, 1968). Проте, Песталоцці залишився в історії як видатний теоретик і практик педагогіки. Внаслідок поширення його ідеї, що вчитель у класній кімнаті має поводитися як добра матір, прості громадяни стали більше довіряти державним школам.

Освітня практика Песталоцці була першою вдалою спробою лібералізувати навчання. Його підхід був у певному сенсі предтечею філософського вчення Джона Дьюї, який також наголошував на важливості практичного навчання. Теорії Песталоцці не в останню чергу стали популярними тому, що вони з'явилися у

слухний час. Рівень урбанізації зростав, починалася індустріалізація, внаслідок чого роль сім'ї в освіті дітей значно зменшилася. Все більше американців розуміло цю тенденцію. Вони неоднозначно ставилися до того, що школа відіграє все більшу роль в освіті їхніх дітей. Деякі громадяни думали, що школа зазіхає на певні батьківські функції, а насправді деяким речам дітей краще навчати вдома. Метод Песталоцці заспокоїв більшість тогочасних батьків, гуманізуючи чимало аспектів шкільного життя. Адже згідно з теорією Песталоцці учитель мав бути наче «мати далеко від дому». Він повинен був давати дітям ті моральні настанови, які попередні покоління отримували переважно вдома (Pestalozzi, 1898, 1916). Тож більшість американців прихильно поставилась до методики навчання в таких школах, що сприяло їх подальшому розвитку та поширенню. Американці все більше усвідомлювали незворотність змін, що відбувалися по всій країні, передусім таких як урбанізація та індустріалізація, тому вони вважали, що саме «материнські» державні школи зможуть об'єднати всі найкращі особливості домашньої атмосфери та формальної освіти (Spring, 1997).

Школи, які втілювали в життя ідеї Песталоцці, були консервативними в тому сенсі, що вони акцентували увагу на моральному вихованні (Pestalozzi, 1898, 1916). Однак, Песталоцці запровадив багато ліберальних нововведень, які пізніше підтримав та вдосконалив Джон Дьюї. Він теж вважав, що діти повинні засвоювати знання на практиці і вчитися у природі. Освітні нововведення Песталоцці сильно вплинули як на консерваторів, так і на лібералів (Pestalozzi, 1898, 1916).

Світогляд Песталоцці багато в чому сформував філософські погляди Платона, Цицерона, Августина і Коменського, які наголошували на важливості моральної складової в навчанні учнів (Pestalozzi, 1898, 1916). Коменський (1592-1670) був чеським педагогом і релігійним діячем, який допоміг проводити шкільну реформу в Швеції, Польщі та Англії (Kinloch, 1969; Sadler, 1966). Песталоцці, як і Коменський, цінував релігійне виховання, але він також вважав, що освітні методи мають підбиратися під конкретну дитину, в залежності від її потреб та здібностей (Spinka, 1967). Як зазначив Роберт Уліч (1968):

«І Песталоцці, і Коменський були настільки глибоко релігійними, що всі їхні роботи просякнуті осяйним благочестям. Вони не могли говорити про природу, не думаючи про Бога, який створив її; вони не могли говорити про людину, не відчуючи божественної іскри навіть у найбіднішій душі. Для них як батьківська любов, так і міцна сім'я були відображенням божої любові на рівні людських стосунків. . . . Нарешті, для обох освіта була не просто навчанням, а людською спробою взяти участь у божественному плані, щоб розкрити усе найкраще як в окремій людині, так і в людстві в цілому» (с. 30).

Песталоцці (1898, 1916) вважав, що моральне виховання має особливо велике значення у перші роки навчання. Він бачив, що немовлята та маленькі діти дуже

довіряють своїм матерям. Проте, через якийсь час дитина, природно, починає все менше залежати від матері. За словами Песталоцці, протягом цього переходу до дорослого життя вкрай важливо, щоб рання віра дитини в матір укріпила її віру в Бога. У 1801 році Песталоцці заявив:

«Потрібно створити доброзичливу та сердечну атмосферу, правді та благословенню якої невинна дитина до цього несвідомо раділа у спілкуванні з матір'ю. Тому що рано чи пізно цей стан невинності закінчиться, а безмежна віра в матір ослабне. Згодом людська природа потребуватиме нової віри. І якщо ми не посіємо зерна віри в Бога глибоко в дитячу душу, то дитина ризикує піти неправильною дорогою, звернувши зі шляху природного людського розвитку. Починати духовний переніс цінностей потрібно вже у ранньому дитинстві, апелюючи до природної чутливості дитини. До того як тісний емоційний та природний зв'язок між матір'ю і дітьми почне слабшати, основи віри мають вже глибоко вкоренитися в душі дитини. Віра в Бога повинна розвиватися паралельно зі зміною стосунків матері та дитини. Ось єдина можливість чистого, безперервного та природного розвитку, так невинна дитина виросте і стане високодуховною дорослою людиною. Тільки цей процес розвитку веде до істинної віри і любові, таким чином емоційна прив'язаність еволюціонує в моральну та духовну зрілість» (с. 313-315).

Песталоцці вважав, що освіта відійшла від своїх біблійних джерел і потрібно повернутися назад до основних догматів християнства, таких як любов до Бога і ближніх, які, як стверджував Христос, були двома найважливішими заповідями. З цього питання Песталоцці (1801) зазначав:

«Таким чином, стає очевидним, що істинна, необхідна і природна освіта та всі її методики мають відштовхуватися від божественної іскри, що була запалена в людській душі і яка гармонійно поєднується з духом християнства. З іншого боку, ми бачимо, що наша нинішня освіта з усією її штучністю, розбещеністю та рутиною бере початок не від божественної іскри, яка є в глибині кожної людини, а від її грубих і чуттєвих бажань. Отже, така освіта суперечить духу та ознакам християнства і не може призвести ні до чого іншого, крім як до підриву віри» (с. 423).

Також варто зазначити, що на Песталоцці також вплинула книга Руссо (1911) «Еміль». У цій книзі Руссо стверджував, що маленькі діти не здатні міркувати допоки вони не стануть підлітками. Метод Песталоцці ґрунтувався на повній або частковій відсутності словесних пояснень дітям, допоки вони не досягнуть підліткового віку. Песталоцці вважав, що педагоги повинні приділяти потребам дитини скільки ж уваги, скільки і викладанню предмету (Urban & Wagoner, 2000). Він був переконаний у тому, що існують ефективні способи для привернення дитячої уваги. Його улюбленим методом було навчання з використанням наочного матеріалу. Це була освітня методика, пов'язана з використанням конкретного предмету, щоб втримати увагу дитини. Такий предмет використовувався як спосіб привернути увагу учнів до

уроку та вчителя. (Urban & Wagoner, 2000). Іншими словами, Песталоцці (1898, 1916) стверджував, що маленьких дітей важливо навчати на конкретних, а не абстрактних прикладах (Spring, 1997).

Метод Песталоцці став відомий в Америці після поїздок американських педагогів до Європи, які там його запозичили. Значною мірою, саме завдяки освітньому реформатору Джону Гріскому американські вчителі дізналися про метод Песталоцці (Spring, 1997). Гріском повернувся з Європи великим прибічником ідей, на основі яких працювали школи послідовників Песталоцці. Зокрема, він писав: «Найкраща риса песталоцціанського . . . плану освіти – це моральна привабливість, яка відчувається у всій його діяльності» (Spring, 1997, с. 135). Багато педагогів ознайомилися з методом Песталоцці ще до 1840-х років, але саме завдяки Освезькому педагогічному училищу він став популярним у Сполучених Штатах. Освезьке педагогічне училище було засновано у м. Освего, штат Нью-Йорк у 1861 році. Воно відіграло важливу роль у поширенні вчення Песталоцці в Америці, незабаром його ідеї навіть стали відомі під назвою «Освезький рух» (Spring, 1997).

## Вільям МакГафі

Хрестоматія МакГафі відіграла важливу роль у зміцненні державних шкіл. Вільям МакГафі народився недалеко від Вашингтона у штаті Пенсильванія в 1800 році. Відомий видавець попросив МакГафі укласти серію читанок спеціально для учнів державних шкіл (Ruggles, 1950; Westerhoff, 1978). Ця серія складалася з п'яти книг для читання, букваря і підручника з правопису (McGuffey & Lindberg, 1976). З часів діяльності Горація Манна і до кінця XIX століття хрестоматія МакГафі розійшлася накладом більше ста мільйонів екземплярів (Ruggles, 1950; Westerhoff, 1978).

МакГафі написав хрестоматію не тільки щоб поглибити знання учнів, а й щоб дати їм певні моральні настанови, які б позитивно вплинули на їхнє подальше життя (Ruggles, 1950; Westerhoff, 1978). Багато розповідей, включених до хрестоматії, були взяті з Біблії. У хрестоматії МакГафі наголошувалась важливість працьовитості та любові до природи (McGuffey & Lindberg, 1976). Книга пропагувала певні загальні цінності, які американці хотіли прищепити своїм дітям, для того щоб країна була міцною та неподільною (Ruggles, 1950; Westerhoff, 1978).

У результаті Громадянської війни американці стали виступати за розвиток системи державних шкіл. Перш за все, американці зрозуміли необхідність створення єдиної системи моральних цінностей в суспільстві. Вони також усвідомили, що потрібен план розвитку державних шкіл і єдина модель шкільної системи. В результаті, процес відкриття нових шкіл значно полегшився. Концепція шкільного округу вперше з'явилася в Массачусетсі в 1789 році. Хоча інші штати Нової Англії також включили таке поняття до своїх освітніх стратегій, ця ідея запрацювала на

повну силу на решті території країни тільки на початку 19-го століття (Jencks & Riesman, 1968).

## **Розвиток вищої освіти у першій половині 1800-х років**

---

### **Вирок Верховного суду США у справі *Дартмутський коледж проти Вудварда***

Не можна досліджувати розвиток вищої освіти протягом 1800-х і навіть 1900-х років, не враховуючи величезний вплив судового позову Дартмутського коледжу проти Вудворда (1819). Рішення Верховного суду у справі Дартмутського коледжу – це найважливіший вирок у галузі освіти в 19-му столітті (Current, 1964; Fribourg, 1965; Lieberman, 1976). До винесення рішення у 1819 році в системі вищої освіти Сполучених Штатах переважали релігійні коледжі (Current, 1964; Horowitz, 1987; Tewksbury, 1932). Втім, наприкінці Війни за незалежність провідні педагоги зрозуміли, що необхідно також розвивати систему державних університетів. У 1785 році було відкрито університет Джорджії, який став першим державним вищим навчальним закладом. Незабаром, у 1789 році, було засновано університет Північної Кароліни (Current, 1964; Horowitz, 1987; Tewksbury, 1932).

Як вже зазначалося в третьому розділі, саме завдяки Війні за незалежність все більше американці почало цінувати освіту. Вони стали настільки поважати деяких учених та педагогів нової країни, що окремі з них досягли рівня провідних релігійних лідерів. Це підтверджує, що громадяни стали вважати освіту важливою справою. Але після такого пізнього прозріння деякі світські освітні лідери значно занепокоїлись, адже серед коледжів переважали релігійні. Водночас якість освіти у таких закладах як Дартмутський коледж, Гарвард і Принстон була настільки високою, що започаткування державних університетів, які могли б конкурувати з цими приватними навчальними закладами, здавалося марною справою (Current, 1964; Spring, 1997; Tewksbury, 1932). Водночас, відразу після революції стало очевидним, що в кожному штаті повинні бути університети, де б могли отримувати освіту майбутні лідери.

Щоб вирішити цю проблему, переважна більшість американських політичних керівників запропонувала запровадити державний контроль над усіма вищими навчальними закладами країни (Current, 1964; Fribourg, 1965; Lieberman, 1976; Tewksbury, 1932). Вони вважали, що прийняття цього рішення буде гарантувати, що всі коледжі стануть підзвітними державі, а не тільки своїм засновникам, які належали до якоїсь певної конфесії, і будуть працювати на благо суспільства (Current, 1964; Marshall, 1967; Spring, 1997; Tewksbury, 1932). Спочатку законодавчі збори окремих штатів почали вимагати, щоб у всіх вищих навчальних закладах, заснованих представниками різних конфесій, були запроваджені посади державних представників, виняток становили Браунський, Принстонський і Ратгерський

коледжі (Current, 1964; Spring, 1997; Tewksbury, 1932). Фактично, уряди штатів тимчасово призначили своє керівництво у Пенсильванському університеті, Колумбійському і Дартмутському коледжах, яке на деякий час перетворило ці заклади на державні установи. Переважна більшість громадськості схвалила такі дії (Current, 1964; Marshall, 1967; Spring, 1997; Tewksbury, 1932). Інші коледжі Ліги плюща, такі як Гарвард і Єль, уникли державного підпорядкування, передбачивши його за кілька років до цього і відповідно підготувавшись. Ці престижні релігійні коледжі включили державних представників до свого правління і дозволили їм певною мірою впливати на прийняття рішень щодо своєї діяльності (Tewksbury, 1932). Завдяки такій гнучкості засновників, керівництво штатів Массачусетс і Коннектикут було впевнено, що Гарвард і Єль – підконтрольні державі університети. Тому керівники Массачусетса і Коннектикуту не призначили у цих коледжах Ліги плюща своє керівництво (Tewksbury, 1932). У довгостроковій перспективі така гнучкість принесла свої плоди. Навіть сьогодні населення цих двох штатів вважає Гарвард і Єль «своїми університетами».

В міру того, як зростав контроль держави і її вплив на релігійні учбові заклади, поставало питання: до якої міри держава має право втручатися в справи релігійних коледжів, де та межа, за якою починається порушення закону про розділення церкви і держави? Це викликало занепокоєння і почалась політична боротьба, в ході якої сторони намагалися визначити як краще керувати вищими навчальними закладами (Current, 1964; Fribourg, 1965; Lieberman, 1976; Marshall, 1967; Spring, 1997; Tewksbury, 1932). Демократ-республіканці на чолі з Томасом Джефферсоном і Джеймсом Медісоном вважали, що освіта буде краще задовольняти потреби простих людей, якщо керівництво над такими приватними закладами як Гарвард, Єль і Дартмут буде передано штатам, в яких вони знаходилися (Current, 1964; Marshall, 1967; Spring, 1997; Tewksbury, 1932). Їхні опоненти – федералісти – були переконані, що якщо держава візьме під свій контроль коледжі, які були засновані як релігійні установи, це буде порушенням закону про розділення церкви і держави та зазіханням на свободу віросповідання (Current, 1964; Marshall, 1967; Spring, 1997). Верховний суд США своїм рішенням у відомій справі Дартмутського коледжу проти Вудворда в 1819 році підтвердив право приватних вищих навчальних закладів бути самостійними і не підпорядковуватися державі (Current, 1964; Marshall, 1967). До цього рішення Верховного суду існування релігійних і приватних коледжів було під питанням. Але своїм знаковим рішенням Верховний суд постановив, що приватні вузи мають право на свободу від урядового втручання (Current, 1964; Fribourg, 1965; Lieberman, 1976; Marshall, 1967).

Дартмутське рішення було дуже важливим в історії освіти Сполучених Штатів. Воно не тільки сприяло подальшій розбудові системи приватних коледжів, але й заклало основу для створення розгалуженої мережі державних коледжів на всій території США. Це рішення підтримувало існування обох видів коледжів (Current, 1964; Fribourg, 1965; Lieberman, 1976; Marshall, 1967; Spring, 1997).

Щоб повністю досягнути важливості цього судового вироку, потрібно розглянути деякі події, які йому передували. Дартмут був останнім з трьох коледжів, створених пуританами у колоніальний період (Current, 1964; Marshall, 1967; Spring, 1997). Іншими пуританськими коледжами були Гарвард і Єль (Tewksbury, 1932). Серед них саме Дартмут отримав певні привілеї і тому вважалося, що на нього потрібно буде виділяти менше державних коштів ніж на Гарвард або Єль (Spring, 1997; Tewksbury, 1932). У перші десятиліття існування Дартмуту уряд не заперечував, щоб він був незалежним від держави (Current, 1964; Marshall, 1967; Spring, 1997; Tewksbury, 1932). Дартмут був заснований конгрегаціоналістами, а саме вони складали більшість на керівних посадах уряду. Але коли в 1799 році представник держави Джон Уілок очолив коледж, він став там білою вороною (Current, 1964; Fribourg, 1965; Lieberman 1976; Marshall, 1967; Spring, 1997; Tewksbury, 1932). Відразу після революції багато американців схвалювало посилення державного контролю у сфері вищої освіти. Проте, такі настрої тривали не довго (Current, 1964; Marshall, 1967; Spring, 1997; Tewksbury, 1932). Після того як Джон Уілок був звільнений зі своєї посади в 1815 році, законодавчі збори штату у 1816 році взяли на себе реорганізацію коледжу. Постанова 1816-го року перетворила Дартмут у державний заклад, який став називатися Дартмутським університетом. Опікунська рада коледжу рішуче виступила проти цієї постанови і подала позов до Вищого суду (Current, 1964; Marshall, 1967; Spring, 1997; Tewksbury, 1932). Рішення Вищого суду було винесене на користь штату, але після цього справу продовжили розглядати у Верховному суді, який підтвердив правоту опікунської ради коледжу. Це стало великою поразкою для Томаса Джефферсона і всієї демократично-республіканської партії, адже вони захищали права штатів (Current, 1964; Marshall, 1967; Spring, 1997; Tewksbury, 1932). Але головне, що в довгостроковій перспективі вирок суду позитивно вплинув на розвиток всієї системи вищої освіти у США.

Важливо, що це рішення підтвердило законність існування релігійних навчальних закладів та інших приватних коледжів. Практично всі історики у сфері освіти вважають його конструктивним (Current, 1964; Fribourg, 1965; Lieberman, 1976; Marshall, 1967; Tewksbury, 1932), і ось чому: по-перше, воно забезпечувало свободу віросповідання. Більшість істориків вважає, що якщо б суд підтримав іншу сторону, це б обмежило таку свободу. По-друге, саме багаті релігійні люди були тими нечисленними громадянами, які високо цінували освіту. Сьогодні зрозуміло, що без стрімкого розвитку релігійних шкіл американська система вищої освіти взагалі б не стала такою високо розвиненою. По-третє, це рішення юридично забезпечило існування як приватних, так і державних університетів. Це привело до заснування більшої кількості університетів і, отже, до підвищення конкуренції між ними. Посилення конкуренції в цілому приводить до підвищення якості освіти. По-четверте, в кінцевому рахунку, завдяки розбудові системи коледжів більше американців змогло поступити у вищі навчальні заклади.

Проте, крім численних переваг у цього рішення є і один недолік, який також відзначають історики. Вирок у справі Дартмута поставив державні коледжі у конкурентно не вигідне становище. Конфесійні учбові заклади мали значні переваги перед державними коледжами. Тож останні розвивалися повільно, тому що там рівень освіти був нижчим (Tewksbury, 1932). Навіть сьогодні найкращі вузи в Америці – приватні університети, які були засновані як конфесійні коледжі (Ramsey & Wilson, 1970). Такі релігійні коледжі як Чиказький і Стенфордський університети, які були створені набагато пізніше ніж перші державні вузи, змогли швидко обігнати їх за рівнем престижу і якості освіти.

Навіть у наші дні такі популярні державні вузи як Каліфорнійський, Мічиганський і Вісконсінський університети можуть конкурувати тільки з новішими приватними установами і то лише на рівні магістратури, але програють їм у підготовці бакалаврів. Приватні заклади, як і раніше, домінують на цьому рівні («America's Best Colleges», 2003). Крім того, більшість найпрестижніших державних вузів розташована за межами Нової Англії і центрально-атлантичних штатів («The Best Graduate Schools», 2003). Тому державні вузи практично ніколи не могли змагатися з освітніми закладами з так званої Ліги плюща.

Втім, більшість істориків вважає, що рішення у Дартмутській справі в довгостроковій перспективі позитивно вплинуло на систему освіти США з двох причин. По-перше, воно заохочувало існування як релігійних, так і державних коледжів, а це сприяло збільшенню загального числа коледжів у Сполучених Штатах. По-друге, збільшення кількості коледжів та різні форми їх власності, природно, заохочували конкуренцію, що у свою чергу забезпечило підвищення загальної якості освіти в Америці. У Сполучених Штатах, ймовірно, найкраща у світі система вищої освіти саме завдяки великій кількості вузів та високій якості навчання (Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University, 2004). Майже 60% американців відвідували коледж і 25% отримали ступінь бакалавра (U.S. Department of Education, 2000). Перший показник є найвищим у світі, а щодо другого показника, то США і Японія поділяють перше місце (Moore & Simon, 2000; U.S. Department of Education, 2000).

Згідно зі статистикою, в період з 1819 по 1860 рік відкривалися переважно релігійні коледжі (Tewksbury, 1932). У період з 1820 по 1860 рік люди почали частіше відвідувати церкви на всій території Сполучених Штатів і чимало громадян стали глибоко релігійними (Dieter, 1996; Long, 1998). У 1860-му році у Сполучених Штатах налічувалося 180 приватних коледжів (Tewksbury, 1932). Хоча пресвітеріани становили лише 13% населення християн Америки, але вони відкрили 27% приватних вузів, що існували на 1860 рік, причому ці коледжі приймали на навчання студентів різного віросповідання (Tewksbury, 1932). Методисти і баптисти, які на той час були двома найбільшими конфесіями в Сполучених Штатах, посідали друге і третє місця відповідно після пресвітеріан за кількістю заснованих коледжів (Tewksbury, 1932).



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 мав навіть більший вплив на розвиток американської системи вищої освіти ніж зростання кількості приватних вишів (Current, 1964; Marshall, 1967; Spring, 1997; Tewksbury, 1932). Водночас інші історики стверджують, що хоча багато державних університетів було засновано протягом 19-го століття, вони практично не розвивалися через брак уваги (Jencks & Riesman, 1968; Tewksbury, 1932). Сьогодні більшість американців не погоджується з тезою, що держава повинна фінансувати заклади вищої освіти. Дійсно, кількість державних університетів почала різко зростати тільки після закінчення Громадянської війни, коли виникли нові потреби, які релігійні школи не могли повністю забезпечити (Jencks & Riesman, 1968; Tewksbury, 1932).

З часу конфлікту навколо Дартмутського коледжу в 1815-16 році і до 1860 було засновано багато з найбільш впливових державних вузів країни: університет Вірджинії (1816), Алабами (1821), Індіани (1828), Мічиганський університет (1837), університет Міссурі (1839), штату Міссісіпі (1851), Тулейнський університет (1847), університет штату Айова (1847), Вісконсіна (1848), штату Міннесота (1851) і штату Пенсильванія (1855) (Tewksbury, 1932). Деякі коледжі, засновані в цей період як релігійні, пізніше перетворилися на державні, наприклад, це стосується університетів штату Делавер і Кентуккі (Tewksbury, 1932).

Сьогодні процвітання обох видів вищих шкіл – приватних і державних – свідчить про баланс, притаманний політичній системі США. Федералісти на чолі з Джорджем Вашингтоном і Джоном Адамсом самовіддано працювали, щоб відстояти право релігійних вищих навчальних закладів на існування. Якби демократ-республіканці перемогли, то майже всі американські коледжі стали б державними (Current, 1964; Marshall, 1967; Spring, 1997; Tewksbury, 1932). Звичайно, державні університети теж були необхідні. Демократично-республіканська партія доклала багато зусиль для їх розвитку. Якщо б влада залишалась в руках федералістів, то якість освіти в державних університетах була б набагато нижчою ніж сьогодні. Таким чином, федералісти і демократ-республіканці урівноважували діяльність один одного, що пішло на користь всьому суспільству.

Завдяки Війні за незалежність а) число коледжів у Сполучених Штатах почало зростати у геометричній прогресії та б) стала розвиватися система державних коледжів. Якщо б не було війни, ці процеси ніколи б не стали настільки потужними. Завдяки ним чимало американців змогло закінчити коледж. Так як в Америці багато вузів з високою якістю викладання, вища освіта доступна для переважної більшості американців. У більшості держав відносно мало коледжів, і багато людей в цих країнах, які бажають поступити до коледжу, ніколи не зможуть цього зробити (Horowitz, 1987; Jencks & Riesman, 1968; Moore & Simon 2000). Війна за незалежність і подальші події дозволили сформувати у США найбільш потужну систему вищої освіти в світі (Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University, 2004).

### Сучасний погляд

#### **Чому добре, коли існують обидва типи університетів: приватні та державні**

Справа Дартмутського коледжу проти Вудварда (1819) у Верховному суді вважається найбільш важливим судовим позовом 19-го століття, пов'язаним з освітою. По суті, Верховний суд у своєму рішенні визначив, що приватні коледжі та університети мають право на існування. Рішення мало кілька важливих наслідків. Воно не тільки закріпило функціонування приватних коледжів та університетів у правовому полі, а й змусило штати розвивати власні вузи, позбавляючи державу можливості захоплювати приватні заклади. Практично всі освітяни згодні, що рішення у справі Дартмутського коледжу проти Вудварда мало позитивний подальший вплив на освіту. Наприклад, таке рішення змусило приватні та державні університети конкурувати між собою, в результаті чого вони вдосконалювалися. Можна стверджувати, що приватні та державні університети стали кращими ніж вони могли б бути без своїх суперників. Університет Південної Кароліни (приватний) та Каліфорнійський університет у Лос-Анджелесі (державний) змагаються не тільки у футболі, але і в навчанні, і обидва вузи в результаті цієї конкуренції тільки виграють. Конкурують Стенфордський та Каліфорнійський університети, так само як Нотр-Дамський університет з Мічиганським.

Американські університети лідирують у світі і педагоги вважають, що це відбувається, зокрема тому, що ми одна з небагатьох країн, де добре розвинений як приватний так і державний сектори у вищій освіті. Майже у всіх країнах один з двох секторів розвинений значно краще і, отже, конкуренція мінімальна. У Сполучених Штатах, навпаки, є прекрасні приватні університети, такі як Гарвард, Єль і Принстон, але існують і чудові державні вищі навчальні заклади, наприклад, університет Північної Кароліни, Мічигану чи Каліфорнійський університет у Берклі.

- Чому краще, коли в країні одночасно добре розвинута система приватних і державних університетів?
- Які переваги існування приватних університетів?
- Які переваги існування державних університетів?

## **Фактори, від яких залежав розвиток державних університетів**

---

Важливо відзначити штати, в яких були започатковані перші державні університети. Як видно з Таблиці 6.1, у чотирнадцяти штатах, заснованих до Громадянської війни, не було державних університетів. Однак, дивно, що сім з цих чотирнадцяти штатів входили до складу тринадцяти колоній-засновниць США. Ці тринадцять колоній складали майже половину всіх штатів, де до Громадянської війни

не було державних коледжів. Таблиця 6.2 показує, що вони також складали лише 30% всіх штатів, у яких були державні коледжі до Громадянської війни.

**Таблиця 6.1** Чотирнадцять штатів, у яких не було державних коледжів до Громадянської війни

<i>Сім колоній</i>	<i>Сім нових штатів (рік, коли був наданий статус штату)</i>
Нью-Гемпшир	Іллінойс (1818)
Массачусетс	Мен (1820)
Род-Айленд	Арканзас (1836)
Коннектикут	Флорида (1845)
Нью-Йорк	Техас (1845)
Нью-Джерсі	Орегон (1859)
Пенсильванія	Канзас (1861)

**Таблиця 6.2** Двадцять штатів, у яких були державні університети, засновані до Громадянської війни

<i>Шість колоній</i>	<i>Чотирнадцять нових штатів (рік, коли був наданий статус штату)</i>
Джордія	Вермонт (1791)
Північна Кароліна	Кентуккі (1792)
Південна Кароліна	Теннессі (1796)
Меріленд	Огайо (1803)
Вірджинія	Луїзіана (1812)
Делавер	Індіана (1816)
	Міссісіпі (1817)
	Алабама (1819)
	Міссурі (1821)
	Мічиган (1837)
	Айова (1846)
	Вісконсин (1848)
	Каліфорнія (1850)
	Міннесота (1858)

## Коледжі Ліги плюща

Було кілька вагомих причин, чому в чотирнадцяти штатах не було державних університетів до Громадянської війни. Щоб зрозуміти чому так сталося, потрібно звернути увагу на той факт, що близько половини таких штатів, а саме сім, були з числа тринадцяти колоній (Tewksbury, 1932). Без сумніву, це буде цілковитою несподіванкою для багатьох читачів. Цілком природно було б припустити, що такі штати як Массачусетс, Нью-Йорк, Пенсильванія, Коннектикут та інші, де високо цінувалася освіта, повинні були б заснувати державні університети до 1861 року. Щоб зрозуміти, чому цього не сталося, треба пригадати, що університети Ліги плюща були засновані саме в цих штатах (Brubacher & Rudy, 1958; Tewksbury, 1932). Уряд не започатковував державних університетів, тому що посадові особи справедливо вважали, що засновані ними вузи не зможуть конкурувати з цими престижними закладами (Tewksbury, 1932). Проте, інші фактори також відігравали важливу роль у тому, в яких штатах відкривалися державні університети (Brubacher & Rudy, 1958; Dyer, 1985; Fordham, 1985; Tewksbury, 1932).

Утворення державного університету в конкретному штаті, як правило, залежало від низки причин, зокрема від а) загальної кількості населення штату, б) існування релігійних університетів з високою якістю навчання, в) зацікавленості населення в заснуванні державного університету, г) спротиву створенню державних коледжів з боку вже існуючих вузів і д) політичної партії, яка перебувала в той час при владі (Tewksbury, 1932).

## Демографічний фактор

Можливість створення державних коледжів в кожному окремо взятому штаті прямо залежала від кількості його населення, адже ці заклади працювали за рахунок податків (Jencks & Riesman, 1968). Наприклад, такі штати як Флорида, Орегон та Арканзас були занадто малонаселеними для того, щоб утримувати державні коледжі (Tewksbury, 1932). Крім того, в період до Громадянської війни люди були дуже релігійними. Відродження 1857-го року закріпило високий авторитет християнських вузів (Dieter, 1996; Long, 1998; Orr, 1989). Незважаючи на заснування багатьох державних коледжів по всій державі, більшість американців продовжувала вважати, що церква, а не держава, має опікуватися освітою (Brubacher & Rudy, 1958; Orr, 1989; Tewksbury, 1932).

Хоча Міссісіпі отримав статус штату ще в 1817 році, у нього були великі труднощі із заснуванням державного університету. Два рази уряд започатковував державний коледж, який відчайдушно боровся за виживання, але врешті решт був вимушений стати релігійним закладом. Частково цю невдачу можна пояснити тим, що коли Міссісіпі вступив до союзу, він був відносно малонаселеним та бідним штатом (Tewksbury, 1932). На початку 1840-х років ситуація змінилася, адже бавовна

стала приносити хороший дохід. У результаті зростання чисельності населення і загального добробуту громадян, університет штату Міссісіпі став головним навчальним і науковим центром Півдня.

Урядові Міссурі також було непросто створити державний університет. Міссурі, як і Міссісіпі, потерпав від нестачі населення і ресурсів (Stephens, 1962). Державні університети розвивалися повільно також через протести релігійних лідерів та різке розходження думок населення штату щодо рабства (Stephens, 1962; Tewksbury, 1932).

### **Близькість приватних коледжів з якісною освітою**

При заснуванні державного вузу мало значення, чи вже діяв у штаті коледж з Ліги плюща, а також чи були поблизу інші приватні коледжі з високою якістю освіти (Brubacher & Rudy, 1958; Tewksbury, 1932).

Державний університет Південної Кароліни, заснований у 1801 році, став успішним від самого початку. Цьому сприяла відсутність у штаті інших коледжів з високим рівнем викладання (Hollis, 1951). Правда, слід зазначити, що у 1785 році тут була відкрита єпископальна школа під назвою Чарльстонський коледж (Tewksbury, 1932). Але ця школа за якістю освіти навіть не наближалася до коледжів Ліги плюща. Таким чином, університет Південної Кароліни не повинен був конкурувати з престижними вищими учбовими закладами. Крім того, політичні лідери Південної Кароліни належали до джефферсонівського крила демократично-республіканської партії (Hollis, 1951). Тож ці люди приділяли багато уваги розвитку державних коледжів.

Процвітаючий університет Південної Кароліни за тогочасними мірками був світською установою. Перший ректор вузу Джонатан Мексей зробив вуз популярним. Хоча університет був по суті не релігійним закладом, але Мексей був уважним до побажань населення Південної Кароліни щодо освіти. Другий ректор, Томас Купер почав перетворювати вуз на повністю світський заклад, через що втратив підтримку більшості жителів Південної Кароліни. У 1834 Купер був змушений піти у відставку. Після цього релігія стала відігравати значно більшу роль в університеті Південної Кароліни, який, втім, залишився світським університетом.

### **Зацікавлення у відкритті державних університетів**

Протягом більшої частини 1700-х, 1800-х років і навіть на початку 1900-х років більшість американців не вважала розвиток вищої освіти пріоритетним завданням уряду (Ramsey & Wilson, 1970). Громадяни думали, що цим радше має займатися церква (Tewksbury, 1932). В результаті, в багатьох районах країни люди були мало

зацікавлені в появі державних коледжів. Ця тенденція спостерігалася навіть на півдні країни, де державні університети стали найбільш успішними (Tewksbury, 1932).

Наприклад, університет штату Джорджія (1785) став першим державним вузом США (Dyer, 1985). У демографічному плані Джорджія значно відрізнялася від Нової Англії і центрально-атлантичних штатів. Демократ-республіканці Джорджії були ідейними послідовниками Джефферсона і схвалювали заснування державних вузів. Але населення Джорджії, так само як і Вірджинії, було більш релігійним ніж їхні керівники (Dyer, 1985). Тому, з часом жителі штату все частіше почали відправляти своїх дітей до фінансованих церквою коледжів, а не до університету Джорджії (Tewksbury, 1932). Через це університет став по справжньому популярним тільки після закінчення Громадянської війни (Dyer, 1985).

Університет Північної Кароліни, заснований у 1789 році, був другим державним навчальним закладом, відкритим у Сполучених Штатах (Conner, 1953; Fordham, 1985; Tewksbury, 1932). Хоча він був заснований такими релігійними лідерами як Вільям Деві, вони виступали за світський характер університету, підтримуючи концепцію Джефферсона (Conner, 1953; Fordham, 1985; Tewksbury, 1932). Однак, варто ще раз підкреслити, що люди, які найбільше цінували освіту, були в основному релігійними, і незабаром вони отримали фактичний контроль над університетом (Tewksbury, 1932). В результаті, хоча університет Північної Кароліни формально залишався державним коледжем, релігійні лідери значно впливали на його роботу (Conner, 1953; Fordham, 1985; Tewksbury, 1932).

## Опір у розповсюдженні державних університетів

Серед нових штатів, які не заснували державного університету до Громадянської війни, Канзас останнім приєднався до Союзу, у 1861 році (Griffin, 1974). Через релігійні інтереси окремих груп відкриття державного вузу в Канзасі затрималося і відбулося через три роки після створення штату, в 1864 році (Griffin, 1974; Tewksbury, 1932). У 1818 році Іллінойс став першим з нових штатів. Його громадяни були зацікавлені в релігійній освіті, тому в 1835-1860 рр. в Іллінойсі було відкрито 12 різних приватних конфесійних коледжів. Лише у штатах Нью-Йорк та Пенсильванія було засновано більше приватних коледжів до відкриття першого державного вузу (Tewksbury, 1932). До Громадянської війни у цих двох штатах не було державних університетів. Приватні вузи чинили опір заснуванню державного коледжу в штаті Іллінойс, тому він не зміг відкритися до війни. Релігійні групи перешкоджали заснуванню державного коледжу і в штаті Техас (Tewksbury, 1932). Техас став штатом у 1845 році, але в ньому не було державного університету до 1881 р. (Berry, 1980).

У штаті Делавер були спроби заснувати державний коледж у 1821 році, але релігійні настрої громадян примусили владу відмовитися від цієї ідеї (Munroe, 1986).

Віруючі люди стверджували, що оскільки в штаті Делавер навіть не було релігійного коледжу (Tewksbury, 1932), то потрібно було спершу заснувати релігійний вуз, а вже потім братися до відкриття державного. У 1833 році пресвітеріани виступили з ініціативою відкриття Ньюаркського коледжу (Munroe, 1986). Пресвітеріанський заклад був відкритий, щоб підвищити рівень освіти громадян. В 1843 році його почали називати Делаверським коледжем, але політичні лідери штату все ж не були задоволені. Вони хотіли мати справжній державний вуз з високою якістю навчання. Держава отримала контроль над Делаверським коледжем тільки в 1913 році (Munroe, 1986).

## Політика

Державні університети частіше виникали на Півдні ніж на Півночі ще й тому, що губернаторів-демократів і демократ-республіканців там було значно більше (Howe, 1973). Обидві ці політичні партії захищали права штатів і підтримували ідею створення державних коледжів (Dabney, 1981; Honeywell, 1964). Ось чому у Вірджинії було відкрито державний коледж, незважаючи на те, що там уже існував першокласний вищий навчальний заклад, а саме коледж Вільяма та Марії. Університет Вірджинії був створений завдяки впливу Томаса Джефферсона. Він вважав, що в цьому штаті необхідно було відкрити державний вищий навчальний заклад для надання якісної освіти населенню (Dabney, 1981; Honeywell, 1964; Malone, 1981; Wills, 2002). Джефферсон також активно виступав за відділення церкви від держави. Він об'єднав депутатів урядових зборів Вірджинії навколо ідеї заснування державного університету. Результат вийшов неоднозначний. З одного боку, університет Вірджинії став одним із найбільш шанованих державних університетів ще до Громадянської війни (Dabney, 1981; Honeywell, 1964; Malone, 1981; Wills, 2002). Але з іншого боку, коледж Вільяма та Марії втратив свій колишній статус найкращого навчального закладу Вірджинії. З часом якість освіти в коледжі не погіршилася, але керівництво вирішило приймати туди тільки найкращих студентів (Tewksbury, 1932). У результаті, коледж Вільяма та Марії залишився одним з найменших, заснованих у колоніальний період. За підтримки Джефферсона університет Вірджинії процвітав (Dabney, 1981; Honeywell, 1964; Malone, 1981; Wills, 2002). Але коли Джефферсон відійшов у вічність, державний коледж став здавати свої позиції. За іронією долі, саме релігійні лідери згодом відродили колишню славу цього університету (Tewksbury, 1932).

## Розвиток державних коледжів в інших штатах

У різних штатах державні університети відкривалися в різний час і їхня подальша доля теж була неоднакова. Звичайно, не всім штатам пощастило мати

такого національного лідера як Томас Джефферсон, який би виступав за розбудову державних коледжів (Dabney, 1981; Honeywell, 1964; Malone, 1981; Tewksbury, 1932; Wills, 2002). У колоніальних штатах, особливо в тих, де були засновані державні університети, ситуація була зовсім іншою в порівнянні зі штатами, де функціонували освітні заклади з Ліги плюща (Tewksbury, 1932).

## **Меріленд**

На початку своєї історії штат Меріленд намагався об'єднати два приватних коледжі, Вашингтонський і Святого Іоанна, щоб сформувати державний вуз. У 1812 році уряд намагався сформувати державний університет на базі медичного коледжу в Балтіморі (Callcott, 1966). Це було ще до того як Верховний суд виніс вирок у Дартмутській справі. Як тільки це рішення вступило в силу, уряд був змушений відмовитися від своїх планів повністю контролювати університет. Завдяки цьому вуз залишився приватною установою, яка, втім, була орієнтована на потреби держави. Нарешті, в 1920 році університет і коледж штату Меріленд об'єдналися і держава взяла новостворений вуз під свій контроль (Callcott, 1966).

## **Державна підтримка коледжів у штатах, які не входили до числа 13 колоній**

У нових штатах, які не входили до складу 13 колоній, федеральний уряд значно активніше сприяв заснуванню державних університетів. Майбутнім вузам виділялися безкоштовні ділянки землі, що забезпечувало функціонування державних університетів, навіть якщо населення штату не дуже їх підтримувало (Brubacher & Rudy, 1958; Tewksbury, 1932). Федеральний уряд був особливо зацікавлений у створенні державних вузів у нових штатах з двох причин: по-перше, він хотів спонукати більше людей «йти на Захід». У міру того як відкривалися вищі навчальні заклади, люди переконувалися, що федеральний уряд серйозно налаштований розвивати ці території (Brubacher & Rudy, 1958; Cross, 1999; Tewksbury, 1932). По-друге, урядовці вважали, що набагато вигідніше вкладати кошти у розвиток коледжів у нових штатах, де вони не повинні були конкурувати з уже існуючими престижними навчальними закладами (Brubacher & Rudy, 1958; Eddy, 1956; Tewksbury, 1932).

Вермонт – перший штат, прийнятим до союзу після 13 колоній. Університет штату Вермонт заснований у 1791 році (Daniels, 1991). Пуритани і федералісти не заперечували проти створення державного університету. Проте, коли у 1800 році конгрегаціоналісти заснували Мідлберзький коледж, багато людей у Вермонті почало віддавати перевагу цьому коледжу. В результаті, університет штату Вермонт здав свої позиції і знову став популярним тільки після 1865 року, коли там відбулася реорганізація (Daniels, 1991).



Огайо був першим новим штатом, де федеральний уряд видав державному університету безкоштовну земельну ділянку. Коли штат Огайо був заснований у 1802 році, він не належав до числа багатих штатів. Університет Майамі відкрився в 1809 році. Хоча офіційно це був державний коледж, спочатку ректорами весь час були пресвітеріани.

У Луїзіані були експерименти з різними типами напів-державних коледжів. Уряд штату фінансував низку освітніх установ (Bedsole & Richard, 1959), але жодне з цих починань не стало успішним. Врешті-решт, керівництво вирішило направити всі зусилля на розвиток якогось одного закладу, ним стала Луїзіанська державна семінарія, яка згодом, в 1853 році перетворилась на Луїзіанський державний університет (Bedsole & Richard, 1959).

В Індіані уряд і церква тісно співпрацювали, щоб створити державну систему вищої освіти. Державна семінарія штату Індіана отримала урядові привілеї в 1820 році і стала коледжем у 1828 році. Коли вступило в силу Дартмутське рішення, стало очевидним, що держава і церква повинні розвивати центри вищої освіти окремо. Отже, релігійні групи почали засновувати приватні заклади, а коледж штату Індіана ставав все більш тісно пов'язаним з державою, і згодом в 1838 році його було перейменовано в університет Індіани (Tewksbury, 1932).

Алабама стала штатом у 1819 році, через два роки після того як Територія Алабама відділилася від Території Міссісіпі. Університет Алабами був заснований у 1821 році, це починання стало значно успішнішим ніж спроби відкрити державний коледж у Міссісіпі (Sellers, 1953; Tewksbury, 1932). Головною причиною була готовність керівництва прислухатися до думки віруючих людей штату. Адже у США було не тільки багато релігійних людей, але ці люди з причин, які обговорювалися раніше, значно більше цікавилися освітою ніж невіруючі громадяни. Таким чином, університети не могли собі дозволити ігнорувати освітні потреби вірян, адже така поведінка могла призвести до втрати вузами популярності і навіть до їх закриття. Університет Алабами відповідав усім потребам віруючих, у цьому сенсі він був одним з найкращих вузів. У той час, коли ряд державних університетів відвернувся від релігійних громад, керівництво університету Алабами розуміло, що учбовий заклад спирався в першу чергу саме на релігійних людей, зацікавлених в освіті (Sellers, 1953). Щоб підкреслити цей факт, університет Алабами, так само як і Гарвард, вибрав темно-червоний своїм офіційним кольором, тому що цей колір для багатьох вірян символізує кров Христа (Sellers, 1953).

Мічиганський університет, у порівнянні з іншими вузами, досяг великих успіхів. Законодавчі збори штату цілковито підтримали заснування державного університету. Зі свого боку, цей державний університет як і університет Алабами був уважним до потреб релігійних громадян (Peckham, 1967; Tewksbury, 1932). Вуз запросив на роботу професорів, які були представниками всіх основних конфесій штату. Тому з часу заснування Мічиганського університету в 1837 році і аж до 1855 року дозвіл на відкриття релігійних коледжів було отримати дуже складно або взагалі

неможливо (Tewksbury, 1932). Через деякий час частину релігійної громади цей факт почав обурювати, і згодом вони заснували свої власні коледжі, тож підтримка університету з боку населення дещо ослабла (Peckham, 1967; Tewksbury, 1932). Проте, на той час університет Мічигану вже мав величезний вплив і виконував провідну роль у розвитку вищої освіти на Середньому Заході (Peckham, 1967).

Університет Айови був заснований у 1847 році. У період з 1847 до 1858 в штаті було створено шість релігійних коледжів, через що між ними та державним університетом була висока конкуренція (Tewksbury, 1932). В результаті, університет штату Айова зміг стати популярним тільки після Громадянської війни (Rogers, 1979).

Університету штату Вісконсін, заснованому в 1848 році, також довелося задовольняти потреби одразу релігійних і нерелігійних груп. Але, як і в університетах Алабами та Мічигану, керівництву вуза вдалося успішно збалансувати ці інтереси, тож цей навчальний заклад процвітав, особливо після Громадянської війни (Curti, 1949; Tewksbury, 1932). Університет Міннесоти був заснований у 1851 році, але через невдалий фінансовий менеджмент, він не став популярним до закінчення Громадянської війни (Gray, 1951; Tewksbury, 1932).

## **Державні університети, започатковані як релігійні освітні заклади**

У Кентуккі була можливість заснувати державний університет передусім тому, що Трансільванський приватний коледж був у скрутному становищі. Тому в 1837 році баптисти із церкви Христа заснували Бейконський коледж, який згодом було перетворено на університет Кентуккі. Бейконський коледж припинив своє існування в 1850 році, але та ж група баптистів відкрили новий учбовий заклад у 1858 році на базі коледжу Бейкона. Однак, університет не став повноцінним державним коледжем до 1907 року (Hopkins, 1951).

У штаті Теннессі, так само як і в Кентуккі, приватний релігійний коледж згодом перетворився на державний університет. Блаунтський коледж був заснований пресвітеріанами в 1794 році (Montgomery, Folmsbee, & Greene, 1984). У 1806 році Конгрес США надав Теннессі 100 000 акрів землі для заснування двох університетів, одного у східній частині штату, а другого – у західній. Земельні ділянки, надані Конгресом, поділили між собою пресвітеріанські учбові заклади: Камберлендський коледж, який був розташований в центральній частині штату, і Східно-Теннесіанський коледж, створений на основі Блаунтського коледжу в східній частині штату. Східно-Теннесіанський коледж став справжнім державним коледжем тільки в 1879 р., коли вплив пресвітеріан ослаб (Montgomery et al., 1984).

Вуз, який ми тепер знаємо під назвою університет Каліфорнії в Берклі або просто Берклі, був заснований конгрегаціоналістами та пресвітеріанами як Каліфорнійський коледж (Stadtman, 1970; Stone, 1970). Після Громадянської війни штат отримав грант Моррілла, і стало ясно, що держава могла вкласти в коледж більше грошей ніж пресвітеріани і конгрегаціоналісти (Stadtman, 1970; Stone, 1970).

Тож опікунська рада Каліфорнійського коледжу вирішила, що краще буде передати коледж у власність штату (Tewksbury, 1932).

Наприкінці 19-го століття, коли національна система вищої освіти вже була добре розвинута, багато американців вважали свою націю потенційною «ною Європою». Щоб реалізувати цей потенціал, освітяни переймали досвід німецьких університетів, які були для них моделлю науково-дослідних установ (Ely, 1972; Rohrs, 1995).

## Висновок

---

Все 19-е століття, а особливо його середина була періодом величезних освітніх змін у країні. Держава починала відігравати все важливішу роль в освіті. Однак, державні учбові заклади дотримувалися тих же цінностей, що і приватні установи, поділяли їхню освітню філософію та діяли згідно з переконаннями переважної більшості американців. В результаті, більшість американців в кінцевому рахунку схвалила зростання ролі держави в освіті.

## Питання для обговорення

---

1. Деякі групи громадян, наприклад, пуритани та такі окремі особистості як Горацій Манн та Генрі Барнард мали величезний вплив на освіту. Чому дії цих осіб та груп привели до таких серйозних зрушень, чим вони відрізнялися від інших?

2. Сполучені Штати молодші за переважну більшість держав світу. Що дозволило національній системі вищої освіти стати кращою у світі за такий короткий період часу?

3. Горацій Манн та Генрі Барнард були друзями. Вони обговорювали політичні події та підтримували один одного. На вашу думку, наскільки важливо освітянам мати таку довірену особу? Манн і Барнард вважали важливою хорошу підготовку вчителів. Що спільного між їхніми поглядами та теперішніми професійними методиками підготовки педагогів?

4. Як ви думаєте, наскільки вчитель повинен себе поводити «як мати далеко від дому» як це має бути згідно з ідеями Песталоцці? Чи це більш прийнятно для виховання молодших дітей ніж старших? Наскільки підліткам необхідно, щоб вчителі «бути батьками»? Що робити, якщо діти підліткового віку не хочуть, щоб викладачі їх повчали? Якщо батьки і діти довіряють вчителям частину батьківських функцій, який ризик того, що викладачі переберуть на себе авторитет батьків, хай навіть ненавмисно? Чи наше суспільство не забагато очікує від вчителів?

## Список джерел

---

- Adams, J. Q. (1825, December 6.). *First annual message*. Washington, DC. Retrieved August 2, 2006, from <http://www.geocities.com/presidentialspeeches/1825.htm>.
- Adams, J. Q. (1874a). *Memoirs of John Quincy Adams, comprising portions of his diary from 1795–1848, Vol. I*. Freeport, NY: Books for Libraries Press.
- Adams, J. Q. (1874b). *Memoirs of John Quincy Adams, comprising portions of his diary from 1795–1848, Vol. VI*. Freeport, NY: Books for Libraries Press
- Altenbaugh R. J., & Underwood, K. (1990). The evolution of the normal schools. In J. I. Goodlad, R. Soder & J. I. Sirotnik (Eds.), *Places where teachers are taught* (pp. 136–186). San Francisco: Jossey-Bass.
- America's best colleges. (2003). *U.S. News & World Report* 135(6), 1–60.
- Barnard, H. (1842). *Papers of Henry Barnard*. Manuscript collection of Trinity College Watkinson Library, Hartford CT.
- Barnard, H. (1843). *Papers of Henry Barnard*. Manuscript collection of Trinity College Watkinson Library, Hartford CT.
- Barnard, H. (1855). Introduction. *American Journal of Education*, 1(1), 1.
- Barnard, H., & Lannie, V. P. (1974). *Henry Barnard, American educator*. New York: Teachers College Press.
- Beard, C. A., & Beard, M. A. (1944). *A basic history of the United States*. New York: Doubleday, Doran.
- Bedsole, V. L., & Richard, O. (Ed.). (1959). *Louisiana State University: A pictorial record of the first hundred years*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- Beecher, L. (1835). *A plea for the West*. Cincinnati, OH: Truman & Smith. Retrieved August 2, 2006, from <http://www.artsci.wustl.edu/~acsp/courses/hist366/beecher.html>.
- Beecher, L. (1864). *Autobiography*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Berry, M. C. (1980). *The University of Texas: A pictorial account of its first century*. Austin: University of Texas Press.
- The best graduate schools. (2003). *U.S. News & World Report*, 134(12), 52–54.
- Blanshard, P. (1963). *Religion and the schools*. Boston: Beacon Press.
- Bobbe, D. (1933). *DeWitt Clinton*. New York: Minton, Balch.
- Bourne, W. O. (1870). *History of the public school society*. New York: Wood.
- Brooks, C. (1850). *A lecture delivered before the American Institute of Instruction at Montpelier, VT, August 16, 1849, on the duties of legislatures in relation to public schools in the United States*. Boston: Ticknor, Reed, & Fields.
- Brubacher, J. S., & Rudy, W. (1958). *Higher education in transition*. New York: Harper & Row.
- Callcott, G. H. (1966). *A history of the University of Maryland*. Baltimore: Maryland Historical Society.

- Carter, J. G. (1826). *Essays upon popular education, containing a particular examination of the schools of Massachusetts, and an outline of an institution for the education of teachers*. Boston: Bowles and Dearborn.
- Clark, C. (1987). *The assassination: Death of the president*. Alexandria, VA: Time-Life Books.
- Clinton, D. (1829). In C. Z. Lincoln (Ed.), *Messages from the governors* (Vol. 5, p. 116). New York: State University of New York Press.
- Connor, R. D. W. (1953). *A documentary history of the University of North Carolina, 1776–1799*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Cross, C. F. (1999). *Justin Smith Morrill: Father of the land-grant colleges*. East Lansing: Michigan State University Press.
- Cubberley, E. P. (1909). *Changing conceptions of education*. New York: Houghton Mifflin.
- Current, R. N. (1964). The Dartmouth College case. In J. A. Garraty (Ed.), *Quarrels that have shaped the Constitution* (pp. 21–36). New York: Harper & Row.
- Curti, M. E. (1949). *The University of Wisconsin: A history*. Madison: Madison: University of Wisconsin Press.
- Dabney, V. (1981). *Mr. Jefferson's university: A history*. Charlottesville: University Press of Virginia.
- Daniels, R. V. (1991). *The University of Vermont: The first two hundred years*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Dartmouth College v. Woodward, 17 U.S. 518 (1819).
- Dieter, M. E. (1996). *The holiness revival of the nineteenth century*. London: Scarecrow Press.
- Downs, R. B. (1975). *Heinrich Pestalozzi: Father of modern pedagogy*. Boston: Twayne.
- Dyer, T. G. (1985). *The University of Georgia: A bicentennial history, 1785–1985*. Athens: University of Georgia Press.
- Eddy, E. D. (1956). *Colleges for our land and time: The land-grant idea in American education*. New York: Harper.
- Elsbree, W. (1939). *The American teacher: Evolution of a profession in a democracy*. New York: American Book Company.
- Ely, R. T. (1972). American colleges and German universities. In D. N. Portman (Ed.), *Early reform in American higher education* (pp. 77–92). Chicago: Nelson-Hall.
- Filler, L. (1965). *Horace Mann on the crisis in education*. Yellow Springs, OH: Antioch Press.
- Fordham, C. C. (1985). *University of North Carolina at Chapel Hill: The first state university*. New York: Newcomen Society of the United States.
- Fribourg, M. G. (1965). *The Supreme Court in American history*. Philadelphia: Macrae.
- Gatto, J. T. (2001). *The underground history of American schooling*. New York: Oxford Village Press.
- Glenn, C. L. (1988). *The myth of the common school*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Gray, J. (1951). *The University of Minnesota, 1851–1951*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Griffin, C. S. (1974). *The University of Kansas: A history*. Lawrence: University Press of Kansas.

- Gutek, G. L. (1968). *Pestalozzi and education*. New York: Random House.
- Gutek, G. L. (1991). *Education in the United States: An historical perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hacker, L. M. (1970). *The course of American economic growth and development*. New York: Wiley.
- Hall, S. (1829). *Lectures on school-keeping*. New York: Arno.
- Harper, C. A. (1939). *A century of public school teacher education: The story of the state teacher colleges as they evolved from normal schools*. Washington, DC: American Association of Teachers Colleges.
- Heafford, M. (1967). *Pestalozzi: His thought and its relevance today*. London: Methuen.
- Hollis, D. W. (1951). *University of South Carolina*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Honeywell, R. J. (1964). *The educational work of Thomas Jefferson*. New York: Russell & Russell.
- Hopkins, J. F. (1951). *The University of Kentucky: Origins and early years*. Lexington: University of Kentucky Press.
- Horowitz, H. L. (1987). *Campus life: Undergraduate cultures from the end of the eighteenth century to the present*. New York: Knopf.
- Howe, D. W. (1973). *The American Whigs: An anthology*. New York: Wiley.
- Howe, D. W. (1979). *The political culture of the American Whigs*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hudolin, G. J. (1994). Lessons from Catholic schools: Promoting quality in Chicago's public schools. *Educational Forum*, 5, 282–288.
- Hunt, T. C., & Maxson, M. M. (1981). *Religion and morality in American schooling*. Washington, DC: University Press of America.
- Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University (2004). *Top 500 world universities*. Shanghai: Shanghai Jiao Tong University.
- Jencks, C., & Riesman, D. (1968). *The academic revolution*. Garden City, NY: Doubleday.
- Johnson, P. (1997). *A history of the American people*. New York: HarperCollins.
- Kaestle, C. F., & Vinovskis, M. (1980). *Education & social change in nineteenth-century Massachusetts*. New York: Cambridge University.
- Kerr, K. A. (1985). *Organized for prohibition: A new history of the Anti-Saloon League*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kincaid, J. R. (1998). *Erotic innocence: The culture of child molesting*. Durham, NC: Duke University Press.
- Kinloch, T. (1969). *Pioneers of religious education*. Freeport, NY: Books for Libraries Press.
- Kliebard, H. M. (1969). *Religion and education in America*. Scranton, PA: International Textbook Company.
- Lieberman, J. K. (1976). *Milestones: Two hundred years of American law*. New York: Oxford University Press.

- Lincoln, A. (1842). *Speech delivered before the Springfield (Illinois) Washington Temperance Society, on the 22nd February, 1842*. Springfield, IL: Springfield Washington Temperance Society.
- Lincoln, A. (1863). Reply to Sons of Temperance, September 29. In R. P. Basler (Ed.), *The collected works of Abraham Lincoln, Volume VI* (p. 487). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Long, K. T. (1998). *The Revival of 1857–1958: Interpreting an American religious awakening*. New York: Oxford University Press.
- MacMullen, E. N. (1991). *In the cause of true education reform: Henry Barnard & nineteenth century school reform*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Malone, D. (1981). *The sage of Monticello*. Boston: Little Brown.
- Mann, H. (1838). *First annual report*. Dutton & Wentworth.
- Mann, H. (1839). *Second annual report*. Dutton & Wentworth.
- Mann, H. (1840). *Third annual report*. Dutton & Wentworth.
- Mann, H. (1844). *Seventh annual report*. Dutton & Wentworth.
- Mann, H. (1845). *Eighth annual report*. Dutton & Wentworth.
- Mann, H. (1846). *Ninth annual report*. Dutton & Wentworth.
- Mann, H. (1848). *Eleventh annual report*. Dutton & Wentworth.
- Mann, H. (1849). *Twelfth annual report*. Dutton & Wentworth.
- Mann, H. (1957). *The republic and the school: Horace Mann on the education of free men* (L. Cremin, Ed.). New York: Teachers College, Columbia University.
- Mann, H. (1969). *Lectures on education*. New York: Arno.
- Mann, M. P. (Ed.). (1907). *Life of Horace Mann*. Washington, DC: National Education Association.
- Marshall, J. (1967). *John Marshall: Major opinions and other writings*. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.
- Marshall, P., & Manuel, D. (1986). *From sea to shining sea*. Grand Rapids, MI: Fleming Revell.
- McGuffey, W. H., & Lindberg, S. W. (1976). *The annotated McGuffey: Selections from the McGuffey eclectic readers, 1836–1920*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Messerli, J. (1972). *Horace Mann: A biography*. New York, Knopf.
- Mondale, S., & Patton, S. B. (2001). *School, the story of American public school education*. Boston: Beacon Press.
- Montgomery, J. R., Folmsbee, S. J., & Greene, L. S. (1984). *To foster knowledge: A history of the University of Tennessee, 1794–1970*. Knoxville: University of Tennessee Press.
- Moore, S., & Simon, J. L. (2000). *It's getting better all the time: 100 greatest trends of the 20th century*. Washington, DC: Cato Institute.
- Munroe, J. A. (1986). *The University of Delaware: A history*. Newark, DE: University of Delaware.
- Orr, J. E. (1989). *The event of the century*. Wheaton, IL: International Awakening Press.

- Peckham, H. H. (1967). *The making of the University of Michigan, 1817–1967*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Pestalozzi, J. (1801). *Leonard and Gertrude*. Philadelphia: Groff.
- Pestalozzi, J. (1898). *How Gertrude teaches her children: An attempt to help mothers to teach their own children and an account of the method* (L. Hoiland & F. Turner, Trans.). Syracuse, NY: Bardeen.
- Pestalozzi, J. (1916). How a child is led to God through maternal love. In J. A. Green (Ed.), *Pestalozzi's educational writings*. London: Edward Arnold.
- Pulliam, J. D., & Van Patten, J. J. (1991). *History of education in America*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Ramsey P., & Wilson, J. (Eds.). (1970). *The study of religion in colleges and universities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Reck, W. E. (1903). *Abraham Lincoln: His last twenty-four hours*. Jefferson, NC: McFarland.
- Rippa, S. A. (1997). *Education in a free society*. White Plains, NY: Longman.
- Rogers, E. M. (1979). *A bibliography of the history of the University of Iowa, 1847–1978*. Iowa City: University of Iowa Libraries.
- Rohrs, H. (1995). *The classical German concept of the university and its influence on higher education in the United States*. New York: Peter Lang.
- Roscoe, T. (1959). *The web of conspiracy: The complete story of the men who murdered Abraham Lincoln*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rousseau, J. J. (1911). *Emile*. New York: Dutton.
- Ruggles, A. M. (1950). *The story of the McGuffeys*. New York: American Book Company.
- Sadler, J. E. (1966). *J. A. Comenius and the concept of universal education*. New York: Barnes & Noble.
- Seelye, S. (1864). *Discourses of Rev. Samuel T. Seelye and Calvin Stowe*. New York: Gray & Green.
- Sellers, J. B. (1953). *History of the University of Alabama*. Tuscaloosa, AL: University of Alabama Press.
- Shaver, A. V., & Walls, R. T. (1998). Effect of Title I parent involvement on student reading and mathematics achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 31, 90–97.
- Spinka, M. (1967). *John Amos Comenius: That incomparable Moravian*. New York: Russell & Russell.
- Spring, J. (1997). *The American school 1642–1996*. White Plains, NY: Longman.
- Stadtman, V. A. (1970). *The University of California, 1868–1968*. New York: McGraw-Hill.
- Stephens, F. F. (1962). *A history of the University of Missouri*. Columbia: University of Missouri Press.
- Stone, I. (1970). *There was light: Autobiography of a university, Berkeley, 1868–1968*. Garden City, NY: Doubleday.



- Stowe, C. (1836). *The Prussian system of public instruction: And its applicability to the United States*. Cincinnati, OH: Truman & Smith.
- Stowe, C. (1837). *Report on elementary school instruction in Europe, made to the Thirty-Sixth General Assembly of the State of Ohio, December 19, 1837*. Columbus, OH: S. Medary, Printer for the State.
- Tewksbury, S. (1932). *Founding of American colleges and universities before the Civil War*. New York: Teachers College Press.
- Tharp, L. H. (1953). *Until victory: Horace Mann and Mary Peabody*. Boston: Little, Brown.
- Thorton, M. (1992). *The economics of Prohibition*. Salt Lake City: University of Utah Press.
- Thursfield, R. E. (1945). *Henry Barnard's American Journal of Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Tocqueville, A. (1966). *Democracy in America*. New York: Harper & Row.
- Ulich, R. (1968). *A history of religious education*. New York: New York University Press.
- Urban, W., & Wagoner, J. (2000). *American education: A history*. Boston: McGraw Hill.
- U.S. Department of Education. (2000). *Digest of education statistics, 1999*. Washington, DC: Author.
- Wertheim, S. (1970). *Educational periodicals: Propaganda sheets for Ohio common schools* (Doctoral dissertation, Case Western Reserve University). *Dissertation Abstracts International* 31(7), 3313.
- Westerhoff, J. H. (1978). *McGuffey and his readers: Piety, morality, and education in nineteenth-century America*. Nashville, TN: Abingdon.
- Wills, G. (2002). *Mr. Jefferson's university*. Washington, DC: National Geographic.
- Yulish, S. M. (1980). *The search for a civic religion*. Washington, DC: University Press of America.



## РОЗДІЛ 7

---

# Вплив і наслідки подій між Громадянською та Першою світовою війнами

Між Громадянською та Першою світовою війнами (1861-1918 рр.) Сполучені Штати зміцніли, наша економіка стала однією з найпотужніших у світі. У 1900 році у США був найвищий рівень життя серед інших країн світу, пальму першості у цій сфері наша держава зберігала до 1973 року (U.S.Department of Labor, 2005). Освітняни переконані, що без вдосконалення американської освітньої системи в XIX – на початку XX століття, створення потужної економіки було б неможливим (Hungerford & Wassmer, 2004). Безсумнівно, період між 1861 та 1918 рр. в історії американської освіти був дуже важливим. Серйозну роль зіграли урбанізація, індустріалізація та імміграція. Крім того, школи почали відігравати все більшу роль у суспільстві, розширюючи свій вплив, що не могло не викликати дискусії. Зокрема, після Громадянської війни освітяни розходилися в думках щодо освіти афроамериканців. В цей період сформувалася сучасна американська освітня система.

## Вплив Громадянської війни

---

Багато істориків стверджують, що Америка стала повноцінною країною тільки після Громадянської війни (Johnson, 1997). Є цілий ряд причин, чому науковці так вважають.

По-перше, перед Громадянською війною в державі не було єдності через питання рабства. Внаслідок работоргівлі країна була буквально розколота навпіл (Johnson, 1997). Тому Авраам Лінкольн (1858) виступив зі своєю славетною промовою, в якій він перифразував цитату з Нового заповіту, сказавши, що «дім, розколотий навпіл, не встоїть». Дійсно, країна, яку роздирали внутрішні суперечки, не могла нормально розвиватися.

По-друге, так як демократ-республіканці ще на початку політичного життя країни перемогли федералістів, то більша увага приділялася правам штатів, а не створенню сильного центрального уряду (Johnson, 1997; Stephens, 1872). Перемоги демократ-республіканців не тільки відображували настрої народу, а й формували їх. Справді, за майже 170 років, з часів заснування Джеймстауна в 1607 році, американці

звикли, що громади приймають незалежні рішення, і об'єднати їх було складно (Johnson, 1997; Stephens, 1872). Американський народ підтримував демократ-республіканців не в останню чергу саме завдяки їхнім ідеалам свободи та незалежності (J. Adams, 1854; J. Q. Adams, 1850). На американців вплинули перемоги демократ-республіканців, тож населення більше підтримувало права окремих штатів, а не ідею загальнонаціональної єдності.

По-третє, тільки після Громадянської війни в Америці почалося масштабне індустріальне будівництво та стрімкий розвиток транспортної інфраструктури. Це сприяло об'єднанню країни. В середині 1880-х років у Сполучених Штатах стали активно прокладати нові залізничні шляхи; ріс обсяг морських перевезень. Судна ставали швидшими та надійнішими, це активізувало поштові перевезення і торгівлю (Abdill, 1961; Beatty, 2001; Johnson, 1997). Транспортне сполучення стало покращуватися ще за часів Громадянської війни, коли виникла потреба перевозити військове спорядження та солдатів (Abdill, 1961; Beatty, 2001; Johnson, 1997). Громадянська війна дала поштовх розвитку американської транспортної системи, яка відіграла велику роль в об'єднанні країни.

## **Вплив подій, що сталися після Громадянської війни**

---

Вище пояснено причини, чому перед Громадянською війною суспільство було розколото, і що перешкоджало об'єднанню такої великої за площею країни. Возз'єднати націю допомогли два тісно пов'язані між собою фактори: урбанізація та індустріалізація.

### **Урбанізація**

Після Громадянської війни в Америці почався стрімкий приріст міського населення. Більш урбанізовані штати стали різко випереджати за розвитком менш урбанізовані (Barth, 1980; Bender, 1975; Cremin, 1977; Cubberley, 1920; Rury, 2002; White, 1989). У 1790 році населення США складало лише 4 мільйони, а в 1880 – вже 50 (Cremin, 1977). У 1890 році у Сполучених Штатах мешкало 63 мільйони людей (Cremin, 1977). Понад половина всього населення була сконцентрована у восьми найбільш урбанізованих штатах (U.S. Bureau of the Census, 1975). Лише у штаті Нью-Йорк проживало приблизно 10% американців, ще 7% – у Пенсильванії. У цих двох найбільш населених штатах мешкав кожен шостий американець (U.S. Bureau of the Census, 1975). У 1890 році з 10 найбільш густо населених штатів тільки один був розташований на Півдні – Техас, а більшість урбанізованих штатів лежало на Півночі (U.S. Bureau of the Census, 1975). В 1890 році в містах мешкали 30% американців, а в 1920-у – вже понад половина (Cremin, 1977).

*Урбанізація* – це процес збільшення міського населення, що приводить до укрупнення міст та збільшення їхньої загальної кількості. Урбанізація мала величезний вплив на культуру та освіту країни, адже американці почали взаємодіяти із набагато більшою кількістю людей. Це створювало відчуття приналежності до єдиної нації (Barth, 1980; Bender, 1975; Cremin, 1977; Cubberley, 1920; Rury, 2002; White, 1989).

Можна стверджувати, що особлива повага американців до прав окремих осіб та штатів пояснювалася тим, що багато громадян виростили на фермах у сільській місцевості, де на милі довкола не було інших людей. Але з початком урбанізації люди почали контактувати одне з одним набагато частіше. Завдяки індустріалізації було створено нові робочі місця, що сприяло урбанізації (Barth, 1980; Bender, 1975; Cremin, 1977; Cubberley, 1920; Rury, 2002; White, 1989). В результаті люди, які раніше були зайняті в сільському господарстві кожен сам по собі, тепер працювали разом. Зростала й кількість релігійних громадян. У 1890 році прихожани різних релігійних громад складали 35% населення, у 1950 – вже 55%, а у 1960 – всі 69% (Cremin, 1977). Частково це зростання пояснюється тим, що перед Громадянською війною часто не записували точну кількість членів релігійної громади (Connell, 2004; Marshall & Manuel, 1977). Фактично, навіть після Громадянської війни офіційно приналежними до тієї чи іншої конфесії вважали тільки керівників церков (Marshall & Manuel, 1977). Втім, у будь-якому випадку, зростання офіційної кількості прихожан вказує на те, що люди стали активніше взаємодіяти між собою.

Урбанізація спрощувала організацію шкільної освіти. В Америці з'являлося все більше міст, що полегшувало процес набору високо кваліфікованих учителів (Carter, 1826; Harper, 1939; MacMullen, 1991; Mann, 1839, 1845). Так само ставало простіше знайти людей на посади шкільних директорів та інспекторів (Harper, 1939; Stowe, 1836). Якщо школа була в невеличкому містечку в сільській місцевості, тоді, щоб вкомплектувати її педагогічними кадрами, потрібно було шукати потрібних людей у самому населеному пункті (Mann, 1844, 1845, 1969). Ось чому в містечках, де педагогів було небагато, було важко забезпечити високу якість освіти (Carter, 1826; Mann, 1839, 1845; Pulliam & Van Patten, 1991). Урбанізація спростила створення педагогічних училищ та коледжів для підготовки вчителів (Carter, 1826; Mann, 1839, 1845; Pulliam & Van Patten, 1991).

#### **Додатковий матеріал: проблема внутрішньої єдності в державі**

Якщо говорити про величезні експансіоністські імперії, такі як Римська, Візантійська, Давній Єгипет та інші, то однією з їх головних задач було поєднати географічне розширення зі створенням внутрішньої єдності. Попри всі намагання, результат ніколи не виходив довготривалим (Brandon, 1970; Cubberley, 1920; Eisenstadt, 1967; Green, 1991; Newby, 1980). Зазвичай, один правитель керував лише однією провінцією чи етносом. Відчуття єдності було слабким, навіть якщо

походження й умови життя населення тих чи інших територій були подібними (Cubberley, 1920; Marrou, 1956). Навіть у стосунках між схожими в культурному плані містами спостерігалось суперництво та недовіра (Brandon, 1970; Cubberley, 1920; Eisenstadt, 1967; Green, 1991; Marrou, 1956). Один з прикладів – стосунки давньогрецьких міст Афін та Спарти (Marrou, 1956)

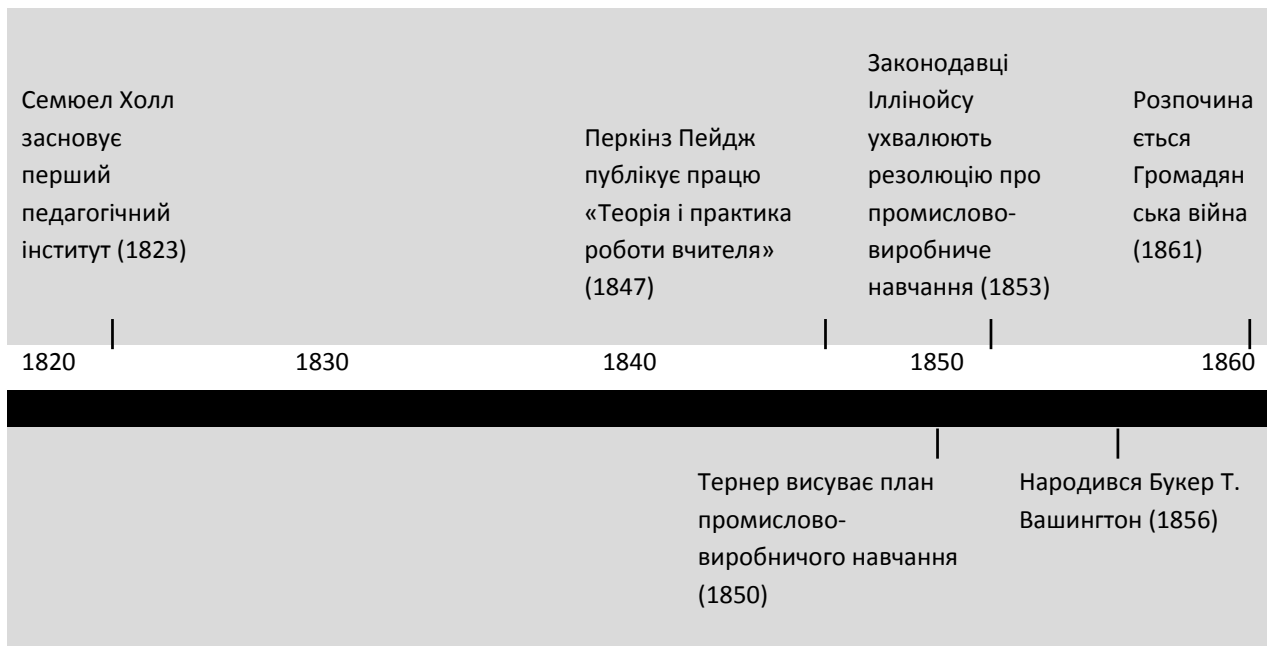
Александр Македонський та французький лідер Карл Великий об'єднали під своїм керівництвом багато народів (Marrou, 1956). Але їхні піддані почувались єдиною нацією? Ні, цього не сталося. Александр мріяв створити єдиний народ та культуру в своїй імперії, де б взяли усе найкраще з грецької та перської культур. Щоб втілити свій задум в життя він навіть одружився з двома перськими царівнами (Green, 1991; Hammond, 1997). Але його імперія, так само як і Карла Великого, розпалася після смерті свого правителя (Green, 1991).

Виникає питання, чому цим потужним державам було настільки важко об'єднати своїх громадян? Одна з причин полягає в тому, що в таких імперіях жили представники дуже різних етносів (Brandon, 1970; Cubberley, 1920; Eisenstadt, 1967; Green, 1991; Newby, 1980). Втім, відзначимо, що так було не всюди. Але треба враховувати фактор комунікацій: поки не з'явилося сучасне транспортне сполучення, людям складно було пересуватися на значні відстані, тож мешканцям віддалених територій важко було встановлювати й підтримувати зв'язки (Abdill, 1961; Beatty, 2001; Johnson, 1997; Russel, 1972).

## Індустріалізація

Індустріалізація стала ще одним фактором, який радикально змінив характер американської освіти (Husband & O'Loughlin, 2004; Jacob, 1997; Rury, 2002). *Індустріалізація* – це процес переходу від економіки, яка базується на сільському господарстві, до економіки, основа якої – виробництво різноманітної продукції. Завдяки індустріалізації освіта стала необхідною всім верствам населення (Jacob, 1997; Rury, 2002). Це пояснюється низкою причин.

По-перше, раніше діти зазвичай вибирали професію батьків і вчилися у них всіх секретів ремесла. Якщо батько був фермером, то син продовжував його справу; якщо батько був ковалем, то й син починав працювати у кузні (Bailyn, 1960; Bartlett, 1978; Beard & Beard, 1944; Brown, 1890; Cubberley, 1909, 1920). Завдяки індустріалізації виникло безліч нових професій. Потрібно було навчатися та засвоювати додаткові знання, щоб оволодіти ними (Cubberley, 1909, 1920; Husband & O'Loughlin, 2004; Rury, 2002). Часто ці знання дитина вже не могла перейняти від батьків (Cubberley, 1909, 1920; Rury, 2002), адже після промислової революції більшість дітей, що переїхали до міст, уже не могли займатися діяльністю, яку раніше вели їхні батьки (Cubberley, 1909, 1920; Husband & O'Loughlin, 2004; Timmons, 1988). Ці діти не могли стати високо кваліфікованими робітниками тільки переймаючи батьківський досвід. Це сприяло розвитку системи освіти й зростанню загального освітнього рівня (Dewey, 1915, 1998).



По-друге, індустріалізація принесла величезну кількість нових понять, ідей та інформації, яку треба було досягнути. Попросту кажучи, через індустріалізацію світ став розмаїтий і складний як ніколи раніше. А ця складність диктувала потребу в освіті та у збільшенні обсягу знань пересічного громадянина (Dewey, 1915, 1998).

По-третє, завдяки розвитку шляхів транспортного сполучення, населення Америки отримало ширший доступ до знань. З'являлися все нові наукові теорії та відкриття, які ще більше загострювали потребу в освіті. Через швидке накопичення нової інформації американці усвідомили, що потрібно створювати освітні центри, які б поширювали необхідні знання (Rury, 2002).

По-четверте, індустріалізація розширила коло людей, які усвідомлювали необхідність освіти в масштабах цілої країни (Cremin, 1977; Rury, 2002; Timmons, 1988).

Американський уряд та керівники бізнесу зрозуміли, що відтепер основою національної безпеки, економічної потужності держави та рівня життя є рівень індустріалізації Америки (Cremin, 1967; Rury, 2002; Tyack, 1967). Релігійні люди в Америці швидко усвідомили, що рівень індустріалізації тісно пов'язаний із рівнем знань населення, а після Громадянської війни цей взаємозв'язок побачили практично всі американці (Marshall & Manuel, 1977; Tewksbury, 1932). Індустріалізація була породженням технічного прогресу (Jacob, 1997). А технічний прогрес ґрунтувався на знаннях. Тож завданням держави було максимально розширити обсяг корисних знань своїх громадян (Cremin, 1977; Rury, 2002; Timmons, 1988).

До індустріалізації освіта розглядалася як знаряддя, що допомагає людям: а) морально вдосконалитися, б) стати хорошими керівниками, в) навчитися прислухатися до думки оточуючих (Plato, 1941, 1956). Індустріалізація поставила

перед освітою нові задачі: а) підвищити рівень життя в країні та б) дати людям професійні навички, завдяки чому вони могли б успішно працевлаштуватися (Cremin, 1977; Rury, 2002; Timmons, 1988).

## Дискусія щодо освіти для афроамериканців

---

Після Громадянської війни все сильніше розгоралися дискусії навколо питання освіти афроамериканців. В обговоренні брали участь два видатних афроамериканці – Букер Т. Вашингтон (1856–1915) та В. Е. Б. Дюбуа (1868–1963). Вашингтон був дуже шанованою людиною серед освітян. Він написав книгу «Від рабства – до висот» (1901), де описав досвід свого рабського існування (Amper, 1998). Один із найяскравіших фрагментів книжки Вашингтона – це епізод, де невольники слухають Маніфест Лінкольна про звільнення рабів (Ripra, 1997). Вашингтон відкидав расистські стереотипи і був зразком доброзичливості та розважливості, працюючи над питаннями освіти афроамериканців. Він закінчив Гемптонський інститут і дотримувався переконання, що афроамериканці повинні отримувати професійні навички через промислово-виробниче навчання. У 1881 році Вашингтон засновує Таскігський інститут, щоб втілити в життя свою мрію – надавати освіту афроамериканцям (Amper, 1998). Більшість навчальних курсів в цьому закладі була присвячена «підвищенню промислово-виробничої майстерності та навчанню ремесел» (Ripra, 1997; Washington, 1899).

Деякі ключові ідеї освітнього підходу Букера Т. Вашингтона підсумовано в цитаті з його твору «Майбутнє американських негрів»:

«Мені здається, що ніколи раніше зацікавлені в освіті люди не повинні були так серйозно замислюватися над тим, наскільки саме навчання читанню й письму та засвоєння знань з літератури і науки робить людей хорошими працівниками, працелюбними, незалежними, чесними, альтруїстичними, а передусім – добросердими громадянами. Назвіть будь-яку освітню систему, але якщо вона не спроможна дати такі результати, то вона далека від досконалості» (с. 16, 17).

Найбільшим критиком Вашингтона був В. Е. Б. Дюбуа (Ripra, 1997). Він був переконаний, що афроамериканці мають прагнути більшого ніж може дати промислово-виробниче навчання. Він вважав, що Вашингтон поступається своїми переконаннями, щоб не дратувати білу більшість (DuBois, 1903; Ripra, 1997). Дюбуа казав: «Програма містера Вашингтона практично приймає тезу про меншовартість негроїдної раси» (с. 51). У своїй книзі «Душі чорношкірих» (1903) він заявив: «Містер Вашингтон хоче, щоб афроамериканці відмовилися щонайменше від трьох речей. По-перше, від політичної влади. По-друге, від своїх громадянських прав. По-третє, від вищої освіти для молоді» (с. 52).



В питанні здобуття рівних прав афроамериканцями Дюбуа часто займав радикальну позицію, в той час як Вашингтон обстоював більш поміркований підхід. Послідовником Дюбуа став Малколм Х, а Вашингтона – доктор Мартін Лютер Кінг-молодший (Spivey, 1978). Вашингтон і Кінг вірили в необхідність утверджувати високі моральні ідеали, вважаючи, що це врешті-решт сприятиме отриманню афроамериканцями рівних прав. Дюбуа та Малколм Х виступали за радикальніший підхід (Spivey, 1978).

У кожного з підходів є свої плюси та мінуси, однак, варто відзначити, що несхожість поглядів Вашингтона та Дюбуа, зокрема, пояснюється різнею в їхньому походженні та життєвому досвіді. Вашингтон довгий час провів у рабстві, а Дюбуа був представником вже не першого покоління вільних афроамериканців із Массачусетса (Ripra, 1997; Spivey, 1978). І Вашингтон, і Дюбуа хотіли, щоб афроамериканці зайняли гідне місце в суспільстві та досягли успіху, але вони пропонували різні шляхи для досягнення цієї мети (Spivey, 1978). Їхня дискусія, врешті-решт, упиралася в одвічне питання про кінцеву мету освіти: чи потрібно сконцентруватися на освіті майбутніх лідерів, тому що саме вони можуть змінити суспільство чи варто надавати освіту широким масам населення, щоб усі діти вирости працєвними та свідомими громадянами? Дюбуа був переконаний, що освіта має надаватися в першу чергу обдарованій дитині, «талановитому десятому» як він казав, а Вашингтон засуджував такий вибірковий підхід, тому що, на його думку, він не відповідав інтересам афроамериканців, які і так були маргінальною групою населення (Washington, 1905, 1906).

Сильна сторона підходу Дюбуа – його націленість на виховання майбутніх лідерів Америки, потенційно здатних змінити суспільство на краще. Слабкість цієї концепції полягала в її спрямованості на створення нової еліти, а не на підняття загального рівня освіти населення. Підхід Вашингтона був хороший тим, що він передбачав надання освіти максимально широкому колу афроамериканців, але за такої освітньої стратегії людей не готували до ролі керівників.

Сучасні освітяни частіше згадують про відмінності в освітніх підходах Вашингтона та Дюбуа, але важливо зазначити, що багато в чому їхні погляди співпадали. По-перше, обидва були переконані, що освіта – ключовий фактор підвищення суспільного становища та рівня добробуту афроамериканців (DuBois, 1897, 1903; Washington, 1905, 1906). Той факт, що двоє ідейних супротивників погодились з цією тезою, допоміг популяризувати шкільну освіту серед афроамериканців. Значною мірою саме на базі ідей про доступну освіту згодом розвинувся рух за громадянські права. По-друге, і Вашингтон і Дюбуа вірили, що колись всі афроамериканці матимуть змогу втілити свою американську мрію в життя, вони лише по-різному бачили шляхи досягнення цієї мети.

Сучасний погляд

**Представники меншин, Японія та «талановитий десятий»**

- Що треба зробити для підтримки соціально незахищених груп населення в Сполучених Штатах?

- Що має бути пріоритетом: надання освіти широким масам населення, щоб виховувати працьовитих та відповідальних громадян чи підготовка майбутніх лідерів, оскільки саме вони можуть змінити суспільство на краще?

Звичайно, в ідеалі потрібно використовувати обидві освітні стратегії. Але насправді деякі країни, наприклад Японія, надають перевагу першому підходу, впроваджуючи його куди активніше ніж Сполучені Штати (Stevenson & Stigler, 1992). Японська система початкових та середніх шкіл – одна з найкращих у світі, вона вважається досконалішою ніж американська шкільна система. Дослідження показують, що за рівнем знань японські учні початкових та середніх шкіл випереджають американських ровесників приблизно на два роки (Stevenson & Stigler, 1992). Це не дивно, адже японці роблять акцент на доступності освіти. Як наслідок, рівень грамотності в Японії – 99%, вище ніж у Сполучених Штатах сьогодні (Stevenson & Stigler, 1992). Однак, відсоток студентів вищих навчальних закладів серед американців більший ніж серед японців (Stevenson & Stigler, 1992; U.S. Department of Education, 2003).

Лідери меншин останніми десятиліттями все більше звертають увагу на освітні підходи, засновані на ідеях Дюбуа, які підкреслюють важливість виховання нової еліти, а не надання егалітарної освіти (Battle & Wright, 2002; Killian, 1999). Освітні програми для соціально незахищених груп населення все частіше спрямовані на збільшення кількості представників меншин у коледжах та університетах, а не на те, щоб надавати освіту всім членам спільноти (Bergman, 1996; Hewitt, 1991). Повний чотирирічний курс навчання в коледжі проходять 25% американців (U.S. Department of Education, 2003). Щоб забезпечити пропорційне представництво в цій групі всіх верств населення необхідно застосовувати підхід Дюбуа. Впровадження цього підходу дозволяє багатьом учням-представникам меншин піти до коледжу (Bergman, 1996; Zelnick, 2004). Вочевидь, це бажана мета.

Щоправда, дехто доводить, що зараз занадто активно використовується підхід Дюбуа при навчанні представників меншин, внаслідок чого багато людей так і залишаються мало освіченими, люмпенізуються та потрапляють в тенета злиднів та кримінального світу (Battle & Wright, 2002; Killian, 1999). Тож багато освітян переконані, що підхід Букера Т. Вашингтона краще. Вони стверджують, що якби акцент в Америці робився на якісній освіті, доступній для кожного, на необхідності чого наголошував Вашингтон, тоді більше б учнів-представників меншин врешті-решт йшли б до коледжу. Це б відбувалося вже не на основі елітарного підходу, а тому, що вони б отримували якісну освіту з раннього дитинства (Washington, 1899).

- Який освітній підхід – Дюбуа чи Вашингтона – краще підходить для надання освіти представникам меншин та соціально незахищених груп населення? Чому?

- Можливо, ви вважаєте, що ідеально було б поєднати обидва підходи? Чому?

## Збільшення імміграції

---

Після Громадянської війни до Сполучених Штатів стало прибувати значно більше іммігрантів. З 1881 до 1925 року до Америки іммігрувало 25 мільйонів осіб (Bayer, 1980). У 1920 році 36% населення міста Нью-Йорк складали люди, що народилися за кордоном, а у деяких містах у більшості дітей один з батьків був уродженцем іншої країни (Kessner, 1981; Spring, 1997).

Після Громадянської війни Сполучені Штати стали привабливою країною для емігрантів (Johnson, 1997; Stites, 2004; Summers, 1984). Повоєнну країну вже не роздирали внутрішні суперечності. Тепер у Сполучені Штати асоціювалися не лише зі свободою, але й з процвітанням (Stites, 2004; Summers, 1984). Після Громадянської війни економіку Сполучених Штатів почали вважати однією з найпотужніших, а з 1900 року вона взагалі стала беззаперечним лідером серед інших економік світу.

## Позитивний ефект імміграції

Імміграція в Сполучених Штатах має довгу історію, можливо, найдовшу в світі. Американці здавна доброзичливо ставляться до тих, хто хоче оселитися в їх країні. Це пояснюється особливостями історичного розвитку. Більшість населення США вважає, що імміграція корисна для держави в цілому та для нашої освітньої системи зокрема (Olneck & Lazerson, 1991; Quance, 1926). Імміграція несе ряд переваг, найголовніші з яких ми обговоримо нижче.

**Нові підходи й погляди.** Іммігранти з різних куточків світу привносять нові підходи й погляди. Оскільки у Сполучених Штатах таке розмаїття культур, то люди мають змогу відкривати для себе нові способи мислення та інші шляхи для вирішення питань у професійній, освітній сферах і в житті в цілому (Olneck & Lazerson, 1991; Quance, 1926). Тому американці можуть випробовувати нові способи вирішення поставлених задач, разом розв'язувати актуальні проблеми чи просто обмінюватися думками.

**Додаткові працівники.** Приплив іммігрантів забезпечив мільйони нових робочих рук, які зміцнювали та розбудовували нове індустріальне суспільство (Olneck & Lazerson, 1991; Quance, 1926). Коли економіка країни стрімко розвивається, імміграція допомагає забезпечити необхідну кількість працівників, щоб наситити ринок праці.

**Ефект «плавильного казана».** Протягом 1980-х – 90-х років термін «плавильний казан» перестав бути популярним у мультикультурних колах (Glazer, 1997). Замість цього, багато людей надавало перевагу терміну «салатниця»

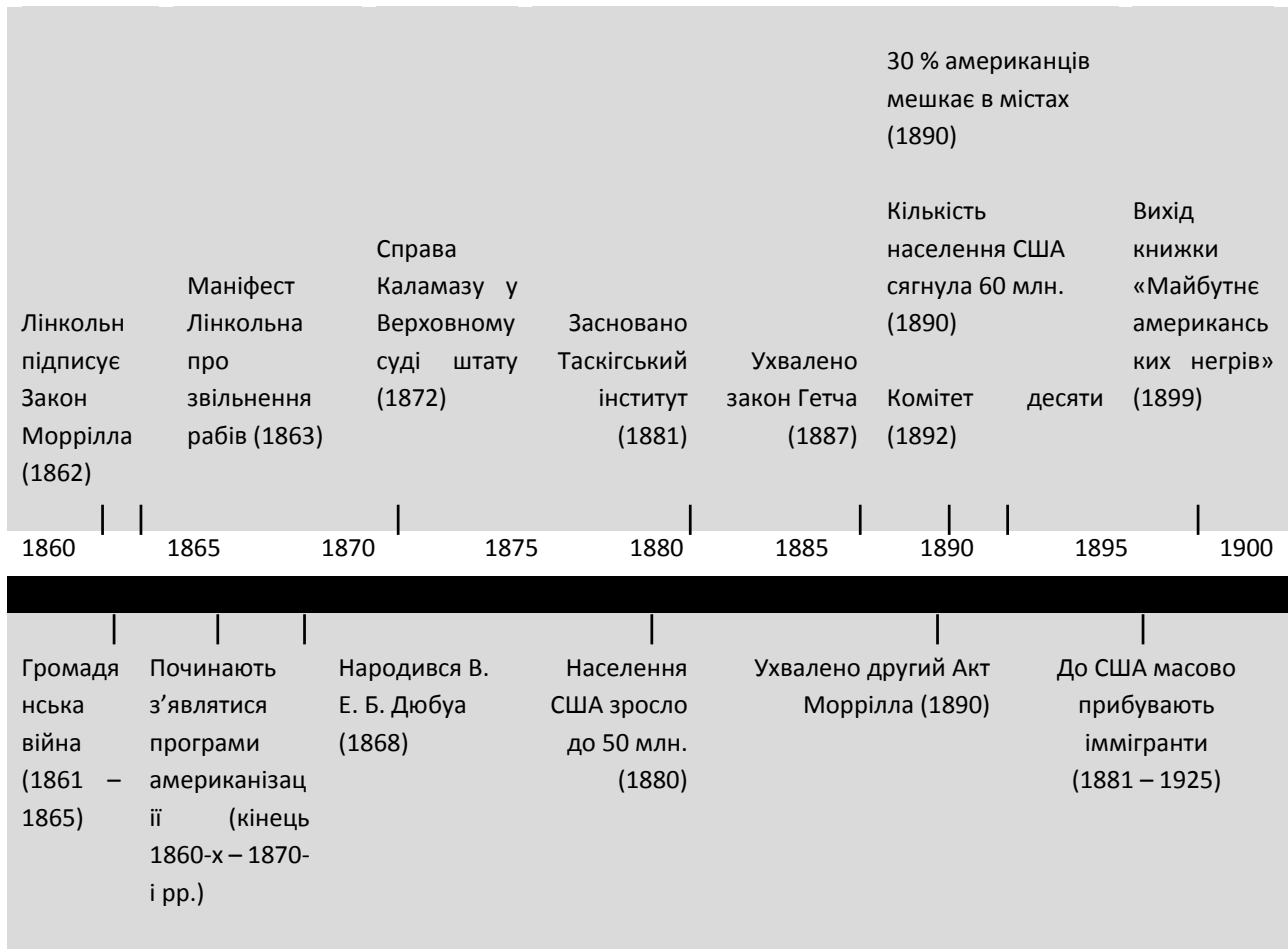
(D'Innocenzo & Sirefman, 1992; Glazer, 1997). Деякі американці переконані, що така дефініція краще, адже термін «плавильний казан» передбачає втрату національної ідентичності, в той час як поняття «салатниці», навпаки, вказує на збереження культурного розмаїття (D'Innocenzo & Sirefman, 1992; Glazer, 1997). Іншими словами, у салаті помідор залишається помідором, а огірок – огірком, навіть коли салат перемішати (D'Innocenzo & Sirefman, 1992; Glazer, 1997). Але, як зазначено в нижче наведеній секції «Погляд зблизька», поняття «плавильний казан» було запроваджене, щоб підкреслити потенціал мультикультурного суспільства у порівнянні з моноетнічним. Принцип плавильного казана ґрунтується на традиційному переконанні американців, що етнічне розмаїття робить нашу країну сильнішою. Цей термін був створений за аналогією з виробництва сталі: щоб створити цей сплав, залізо розплавляють і до нього додають інші метали. Тоді сплав стає міцнішим, ніж всі його складники, взяті окремо (Barone, 2001; Mintz, 1969). Плавильний казан символізує країну, де разом живуть люди різних національностей, які вірять, що завдяки мультикультуралізму можна змінити країну на краще.

#### **Погляд зблизька: «плавильний казан» і мультикультуралізм**

Термін «плавильний казан» знову стає популярним, тому що все більше людей розуміє, що він акцентує увагу на міцності, яка зумовлена різноманіттям (Barone, 2001). Як уже зазначалося, концепція плавильного казана базується на способі створення сталі та інших сплавів (Barone, 2001; Mintz, 1969). Сталевари добре знають, що для створення найкращої сталі потрібно поєднати кілька металів (Barone, 2001). Тож під терміном «плавильний казан» мається на увазі, що Сполучені Штати складаються з людей різного походження, які утворюють єдину націю (Barone, 2001; Mintz, 1969). Об'єднання різних культур зробило нашу країну сильнішою, так само як поєднання кількох металів приводить до утворення міцнішого сплаву. У поняття «плавильний казан» закладено ідею, що поліетнічний склад нашого населення збільшує потенціал Америки (Barone, 2001; Mintz, 1969). Тож аналогія зі сталлю чи подібним сплавом покликана символізувати силу й міць, яка народжується в результаті поєднання розрізнених груп іммігрантів в єдину націю.

## **Негативний ефект імміграції**

Високий рівень імміграції поставив перед американською освітньою системою нові виклики, зокрема, пов'язані з: а) мовним бар'єром; б) збільшенням кількості учнів у школах; в) складнощами адаптації



## Мовний бар'єр

Багато новоприбулих іммігрантів погано володіли англійською мовою. Досить рідко батьки заохочували своїх дітей вивчати основну мову нової батьківщини (Kraut, 1986; Mutulich, 1980; Pozzetta, 1991). Викладати в школах американським учителям було непросто, адже багато іммігрантів не володіли на достатньому рівні ні англійською, ні своєю рідною мовою (Covello, 1967; Perlmann, 1988). У 1899 році навіть серед євреїв з Російської імперії, які були однією з найбільш зацікавлених в освіті групою іммігрантів, рівень грамотності серед дітей не перевищував 30% (Perlmann, 1988). А у переважній більшості інших іммігрантських спільнот цей відсоток був набагато нижчим.

## Велика кількість учнів

У 1999 році Еміграційна служба США провела дослідження, яке показало, що у 58% американських дітей у найбільших містах країни принаймні один з батьків народився за межами США (Cremen, 1962). Представники деяких груп іммігрантів досягали великих успіхів у навчанні, насамперед, євреї з Російської імперії та

переселенці з Німеччини (Perlmann, 1988). Та все ж більшість іммігрантів, що прибували з Європи, належала до малоосвічених і бідних верств населення (Mutulich, 1980; Pozzetta, 1991). Навчати дітей з цих соціальних груп було особливо важко (Cremin, 1962)

## Питання адаптації

Завжди, коли людина переїздить до іншої країни, перед нею постає проблема адаптації (Pozzetta, 1991). В той період уряд Сполучених Штатів по-іншому підходив до цієї проблеми. Сьогодні у США впроваджується мультикультурний підхід, який передбачає адаптацію іммігрантів до реалій американського суспільства без асиміляції. Принцип мультикультуралізму передбачає, що іммігранти зберігають свою культуру.

Ідея асиміляції окреслювалася терміном «американізація». Після Громадянської війни цей підхід став застосовуватися у більшості шкіл США (Weiss, 1982). Сьогодні про цю практику багато людей відгукуються критично. Вони запитують: «Чому не застосовувався мультикультурний підхід?» Однак, перш ніж засуджувати тогочасну практику, варто розглянути історичний контекст.

Мультикультуралізм як система поглядів сформувався у 1940-х роках. На появу нового підходу вплинули тогочасні історичні реалії, в першу чергу Друга світова війна та процес перетворення США з передової країни на супердержаву. Більш детально цей аспект ми будемо розглядати далі. В появі практики американізації головну роль відіграла Громадянська війна (Coben & Ratner, 1983; Weiss, 1982). Це був час, коли США могли розпастися на окремі штати, а люди в країні боялися можливих воєнних дій та їх наслідків (Jones, 2000). Громадянська війна навчила американців, що різні переконання можуть розколоти країну, тож вважалося за необхідне гармонізувати атмосферу в суспільстві та по можливості нівелювати внутрішні розбіжності. Результатом таких прагнень стала американізація (Weiss, 1982).

Коли мільйони іммігрантів стали прибували до США, багато американців почали непокоїтися, що чужі культури та мови можуть стати причиною непорозумінь і конфліктів (Cremin, 1962; Weiss, 1982). Панувала думка, що іммігрантів обов'язково потрібно навчити англійської мови та прищепити їм американський спосіб життя, а інакше країна врешті-решт розпадеться (Weiss, 1982). Для сучасних американців Громадянська війна – далека історична подія. Більшість навіть не може собі уявити наскільки подібний конфлікт змінює загальноприйняті погляди на життя. І до сьогодні ще не повністю зникли шрами, отримані нашими співгромадянами, але ми повинні спробувати поставити себе на їхнє місце і пам'ятати, що на їхні погляди вплинула війна.

Треба зазначити, що не зважаючи на поширені в сучасному суспільстві стереотипи, багато освітян того часу намагалося залучити етнічні меншини до

загальноосвітнього процесу. З цього проводу Ніколас Монталто (1991) відзначає: «Ще у 1920-х роках лідери етнічних громад, провідні діячі освіти та соціальні працівники виступали з вимогою адаптувати шкільні навчальні плани до потреб учнів з національних меншин» (с. 68). Монталто додає, що була, зокрема, спроба внести до шкільних програм згадки про досягнення представників різних меншин. Однак ці намагання не були такими рішучими як зусилля сучасних мультикультуралістів.

Сучасні американці надають перевагу мультикультуралізму, а не американізації. Але ми не повинні забувати, що американізація була спричинена Громадянською війною, так само як мультикультуралізм став наслідком історичних процесів 1960-х років, коли люди прийшли до висновку, що потрібно розробити нову стратегію, щоб гарантувати стабільність в Америці (Miller, 1990). Ще перед Громадянською війною зародився рух «нативістів» (від англ. «native» – місцевий, корінний житель), які виступали з вимогами зберегти американську культуру й були занепокоєні зростаючим іноземним впливом. Але їх ідеологія не відображала думку більшості американців, це підтверджується тим фактом, що їхня політична сила не змогли пройти в парламент (Anbinder, 1992; Higham, 1955). У тих, хто підтримував американізацію після Громадянської війни, були інші переконання. Як правило, вони схвалювали імміграцію, і їхні ідеї користувалися популярністю серед населення. Якщо розглянути тогочасний історичний контекст, то стає зрозумілим, що американізація була логічним способом урегулювання назріваючих проблем та конфліктів. Чи варто було б впроваджувати мультикультуралізм відразу після Громадянської війни? Скоріше за все, ні.

## Суспільна роль шкіл

---

Після Громадянської війни мережа загальноосвітніх шкіл розширювалася, значна увага почала приділятися освіті бідних верств населення (Cubberley, 1920). Багато освітян були переконані, що школи мають брати приклад з церков, які підтримують бідних (Cubberley, 1920; Eavey, 1964; Stewart, 1969). Мова йшла не про те, щоб школи матеріально допомагали бідним родинам як це робили церкви, натомість, педагогічний склад загальноосвітніх закладів прагнув забезпечити дітей з небагатих сімей якісною освітою, щоб вони могли знайти в майбутньому достойну роботу і розкрити свій внутрішній потенціал (Cubberley, 1920). Однак, з часом освітяни зрозуміли, що для того, щоб досягти поставленої мети, потрібно навчати дітей не лише читати та писати, але й прищеплювати їм елементарні гігієнічні навички: привчити їх регулярно купатися, чистити зуби, зачісувати волосся й зав'язувати шнурівки на черевиках (Dunn, 1955). Коли ідеї американізації іммігрантів знайшли своє відображення у навчальних планах, то дітям в школах почали давати не лише академічні знання, а й готувати їх до життя в американському суспільстві (Bayer, 1980; Olneck & Lazerson, 1991; Weiss, 1982).

Багато педагогів скаржилося, що їм доводиться бути не лише вчителем, а й нянькою. Часто освітяни вважали, що невинновдвано багато часу витрачається на так званих «проблемних дітей» (Dunn, 1955). Подібну думку можна почути від багатьох працівників освіти і в наші дні. Багато сучасних освітян переконано, що американські учні відстають в академічній успішності від дітей з інших промислово розвинутих країн, в тому числі тому, що надто велика увага приділяється проблемним дітям (Bayer, 1980; Dunn, 1955; Olneck & Lazerson, 1991; Weiss, 1982). Як стверджують деякі освітяни, наприклад, Джоан Данн (1995) у своїй книзі «Втеча від навчання», від цього страждає решта дітей. Питання, до якої міри школа має готувати дитину до життя в американському суспільстві, й донині лишається відкритим.

Все ж таки більшість педагогів у наші дні дотримуються думки, що школа має брати на себе деякі соціальні функції, не забуваючи дітей з родин, де батьки з різних причин приділяють недостатньо уваги їхньому вихованню (Orr, 1987). Багато соціологів підкреслюють, що з Джоан Данн можна було б погодитися, якби ми жили в ідеальному світі, але насправді це далеко не так. В реальному світі у деяких школярів у волоссі воші, руки немиті, а зуби нечищені. Так як одне із завдань учителя – допомогти дітям влитися в американське суспільство та стати успішними, то педагоги мають навчати школярів дбати про своє здоров'я та гігієну.

#### Освітні дебати: суспільна роль учителя

- Чи вважаєте ви, що вчителі витрачають забагато часу на санітарно-гігієнічні питання в школі?
- Чи вважаєте ви, що Джоан Данн має рацію?
- Можливо, ви дотримуетесь протилежної думки: що турбота про здоров'я та гігієну учнів – важливе завдання вчителя, особливо з огляду на те, що багато батьків приділяють цьому питанню недостатньо уваги?
- Якщо ви згодні з поглядами Данн, то як заохочувати батьків навчати своїх дітей основам гігієни?
- Якщо ви не погоджуєтесь з Данн, то як ефективно, але в той же час делікатно переконати школярів, які порушують санітарно-гігієнічні норми, що вони неправі?

## Земельні гранти для університетів

---

Громадянська війна вплинула на появу так званих земельних грантів, які сприяли розвитку університетів. Уряд США виділив ряду штатів державні земельні ділянки безкоштовно або за символічну плату, щоб вони могли зміцнювати та розвивати державні університети.



Ще перед Громадянською війною деякі освітяни виступали підтримку державних вищих навчальних закладів, щоб заохочувати викладання а) сільськогосподарських дисциплін; б) професійно-технічних предметів та в) військової стратегії (Anderson, 1976; Eddy, 1956). У 1847 році випускник Єльського університету і професор коледжу в Іллінойсі з 14-літнім стажем Джон Тернер оголосив, що вирішив присвятити своє життя «підняттю рівня професійно-технічного навчання» (Madsen, 1976, с. 28). Тернер не перший висловився на користь профільної освіти, але став найвідомішим її поборником (Eddy, 1956). У 1850 році він запропонував створити державний професійно-технічний інститут в Іллінойсі і розробив для нього навчальний план. Про цей задум Тернер розповів у своїй промові 13 травня 1850 року в Гріггсвіллі, штат Іллінойс (Eddy, 1956).

Після цього Тернер зосередив свої зусилля, щоб забезпечити державне фінансування закладів професійно-технічного навчання на законодавчому рівні. У 1853 парламент штату Іллінойс ухвалив резолюції з питань професійно-технічної освіти для подання в Конгрес США (Eddy, 1956). Редактор «Нью-йоркера», знаний журналіст і лідер вігів Горацій Грілі (1811–1872) заявив, що ухвалення цих резолюцій – це значний прогрес (Eddy, 1956).

Важливу роль у розвитку професійно-технічної освіти зіграв Джастін Сміт Моррілл. Він був політиком з Вермонту, який у грудні 1855 року став конгресменом, а в 1867 - 98 рр. обіймав посаду сенатора. У 1856 Моррілл відвідав засідання Сільськогосподарського товариства, де обговорювалися реформаторські ідеї Тернера (Eddy, 1956). Він високо оцінив ідеї Тернера і в 1857 році подав до Конгресу законопроект, яким передбачалося виділення земельних ділянок коледжам, щоб заохочувати викладання сільськогосподарських, професійно-технічних і тактичних (військового) дисциплін (Madsen, 1976; Cross, 1999). Але президент Джеймс Б'юкенен наклав вето на цей закон (Madsen, 1976). Моррілл розумів, що у його законопроекті мало шансів на ухвалення, тому що влада та громадськість в той час в цілому не поділяла його погляди.

Але Громадянська війна докорінно змінила настрої в суспільстві, і в 1862 році, коли йшов другий рік Громадянської війни, Моррілл вирішив, що обставини сприяють ухваленню закону про передачу державних земельних ділянок для розвитку коледжів (Cross, 1999; Madsen 1976). Спочатку Північ зазнавала поразок на полі битви, серйозні втрати на початку війни під Булл-Ран та в інших боях спричинили хвилю критики провальних дій генералів (Cross, 1999; Madsen, 1976). Крім того, багато лідерів країни було переконано, що для перемоги Півночі у Громадянській війні необхідна міцна економіка (Madsen, 1976). Тож у 1862 році Моррілл знову подав свій законопроект на розгляд уряду, пояснивши, що його прийняття сприятиме навчанню військових дисциплін та розвитку економіки. З цим погодилася більшість депутатів, і в тому ж році президент Лінкольн підписав цей закон (Cross, 1999; Eddy, 1956; Madsen, 1976).

За законом Моррілла від 1862 року федеральний уряд виділив низці штатів державні ділянки землі. Їх можна було продати, а одержані кошти використати «для сприяння викладанню професійно-технічних предметів студентам суспільно важливих спеціальностей» (Morrill Act, 1862). Кошти від земельного гранту можна було одержати лише за умови, що вони будуть витрачені на сільськогосподарські, професійно-технічні та військово-тактичні навчальні курси.

Попри поширене уявлення, багато так званих земельних грантів видавалося ще до прийняття закону Моррілла. Цікаво, що кошти від продажу державної землі отримало немало приватних навчальних закладів (Cross, 1999; Eddy, 1956; Madsen, 1976). Та все ж, більшість штатів постановили, що гроші можуть отримати обрані урядовими зборами державні вищі навчальні заклади, за якими закріпилася назва «вузи земельного гранту» (Cross, 1999; Eddy, 1956; Madsen, 1976).

Коли закон Моррілла (1862) був підписаний, найактивніше скористалися наданими ним можливостями урядові збори трьох штатів: Мічигану, Пенсильванії та Айови (Cross, 1999). Як наслідок, у цих штатах були засновані державні університети в 1857, 1855 та 1862 роках відповідно, які стали першими та найбільш успішними вузами земельного гранту (Cross, 1999). До 1870 року 37 штатів ухвалили законодавчі акти, які сприяли вивченню студентами сільського господарства, професійно-технічних предметів та військової тактики (Eddy, 1956).

Якщо проаналізувати перші 40 років після ухвалення закону Моррілла (1862), то можна побачити, що його прийняття практично не змінило освітню ситуацію в Сполучених Штатах (Cross, 1999). Причина в тому, що більшість американців продовжувала дотримуватися переконання, що освітою має опікуватися церква, а не уряд. Розширення мережі державних шкіл у 1800-х і на початку 1900-х років врешті-решт послабило це переконання, але у сфері вищої освіти воно побутувало ще багато років (Tewksbury, 1932) і давало про себе знати двома способами. По-перше, цю думку розділяло багато освітян в університетах і, по-друге, через нього ще довгий час було мало охочих навчатися у державних вузах земельного гранту (Cross, 1999; Eddy, 1956; Madsen, 1976).

Що стосується першої тези, керівники приватних вузів, зокрема, Чарльз Елліот (Гарвард), Ной Портер (Єльський університет) та Джеймс МакКош (Прінстон), критично ставилися до ідеї земельних грантів і побоювались, що через них знизиться плата за навчання, що призведе до зниження якості освіти (Madsen, 1976). Втім, більше керівників вузів земельного гранту тривожив другий факт, адже аж до двадцятого століття ці навчальні заклади рідко користувались популярністю серед студентів. Наприклад, у 1876 році до університету Міссурі та Міннесоти вступило всього по 117 студентів, в університет Луїзіани – лише троє, а в університети Кентуккі та Небраски – відповідно 80 та 75 першокурсників (Eddy, 1956).

Наприкінці 1880-х років вузи земельного гранту почали ставати популярнішими. У 1887-1914 роках було ухвалено низку законодавчих актів для розширення сфери дії першого закону Моррілла та підвищення його ефективності

(Cross, 1999). Треба відмітити закон Гетча (1887), другий закон Моррілла (1890) і закон Сміта-Левера (1914). Особливо великий вплив мав другий закон Моррілла, згідно з яким грошові кошти від продажу землі у тих штатах, де була сегрегація, ділилися між навчальними закладами для білих та афроамериканців (Cross, 1999). Ці зміни в законодавстві сприяли зміцненню вузів земельного гранту і збільшенню кількості студентів, які їх відвідували з 133 405 осіб у 1916 році до 388 636 осіб у 1926-му (Eddy, 1956). Зазначимо, що за всю історію США вузи земельного гранту дали освіту більш ніж 20 мільйонам людей (Cross, 1999).

## **Користь освітнім закладів для афроамериканців**

Можливо, найбільше виграли від підписання закону Моррілла (1862) навчальні заклади для афроамериканців (Cross, 1999; Eddy, 1956; Madsen, 1976). Так сталося тому, що : а) виділення земельних грантів активізувалося після закінчення Громадянської війни, коли у центрі суспільної уваги перебували питання освіти афроамериканців; б) була нагальна потреба в такій освіті (Cross, 1999; Eddy, 1956; Madsen, 1976).

Серед усіх вузів земельного гранту навчальні заклади для афроамериканців складали приблизно одну чверть (Cross, 1999; Eddy, 1956). Це великий показник, якщо згадати який малий відсоток складали вузи для цієї категорії громадян (U.S. Department of Education, 2003). Першими двома вузами земельного гранту для афроамериканців стали Алкорнський державний університет і Гемптонський університет у Вірджинії (Cross, 1999; Eddy, 1956).

Крім того, що вузи земельного гранту спростили процес отримання освіти афроамериканцями, вони ще й заохочували вступати в університети жінок, малозабезпечених та представників різних меншин, які раніше рідко отримували вищу освіту (Cross, 1999; Eddy, 1956; Madsen, 1976).

## **Головні події після Громадянської війни**

---

### **Підготовка вчителів до цього періоду**

Педагогічні училища та інститути зайняли важливе місце в освітній системі вже після Громадянської війни. Але основу для їх стрімкого розвитку, який спостерігався у міжвоєнний період (1861-1918 рр.), було закладено задовго до Громадянської війни.

Професійна підготовки вчителів вийшла на новий рівень завдяки декільком подіям. По-перше, у 1823 році священник-конгрегаціоналіст і педагог Семюел Р. Холл відкрив першу приватну школу-академію в Конкорді, штат Вермонт для підготовки

вчителів (Cubberley, 1920). Важливо, що цей навчальний заклад для педагогів був заснований саме в Новій Англії, біля південної Нової Англії та штату Нью-Йорк – передових в освітньому плані регіонів (Harper, 1939). Тож педагогічна академія Холла стала відомою серед працівників освіти Массачусетса, і в 1830 році керівники Академії Філіпса в Андовері запросили Холла очолити відділення підготовки вчителів (Harper, 1939). В Андовері Холл читав курс «Мистецтво навчати», який зацікавив як освітян, так і політиків, які приїжджали, щоб поспілкуватися з ним. Завдяки цим візитам Холл розширював свої контакти і вплив у галузі освіти (Harper, 1939). Згодом Холл відкрив ще низку педагогічних інститутів (Altenbaugh & Underwood, 1990). Багато хто вважає, що Холл пришвидшив освітню реформу в Массачусетсі. У 1829 році він написав книгу-підручник «Лекції про керування школами», яка ще більше прославила його. Це був перший підручник такого роду і він широко використовувався практично у всіх педагогічних училищах Сполучених Штатах у 1840-х і 50-х роках (Harper, 1939).

Про необхідність заснування навчальних закладів для підготовки вчителів заговорили й інші людей. Приміром, у 1825 році за це висловився президент товариства безкоштовних шкіл ДеВітт Клінтон (Harper, 1939). Але справжній прорив у педагогічній освіті здійснило двоє людей: Джеймс К. Картер та преподобний Чарльз Брукс. Картера називали «батьком американських педагогічних училищ» (Harper, 1939). Він на законодавчому рівні боровся за створення першого в Массачусетсі педагогічного училища, яке б фінансувалося штатом. Картер звертався не стільки до освітян, скільки до законодавців, які представляли простий народ та несли відповідальність за належний рівень підготовки вчителів (Harper, 1939).

Завдяки зусиллям Картера почала розвиватися система педагогічних училищ. Але саме преподобний Чарльз Брукс переконав освітян Нової Англії у необхідності заснування навчальних закладів для педагогів (Albree, 1906; Brooks, 1864). Брукс надихав учителів своїми палкими проповідями про успіхи педагогічних вузів у Пруссії, Голландії та Франції (Harper, 1939). Він твердив, що коли вже монархи зуміли використати педагогічні училища для підвищення освітніх стандартів у своїх країнах, то американська демократія тим більше зуміє досягти успіху в цій справі (Stowe, 1836, 1838). У 1835 році Брукс та ще один освітянин, Кальвін Стоу – чоловік Гаррієт Бічер Стоу – розпочали ораторську кампанію та виступили на багатьох публічних зібраннях, закликаючи розвивати систему педагогічних училищ (Stowe, 1836, 1839). Ці зібрання були настільки успішними, що на них виступали навіть Джон Квінсі Адамс та Деніел Вебстер, які також підтримували ідею відкриття більшої кількості навчальних закладів для вчителів (Harper, 1839).

Авторитет таких діячів як Стоу, Картер, Джон Квінсі Адамс та Вебстер немало сприяв популяризації навчання в педагогічних училищах серед населення.

У 1839 році в місті Лексингтон Горацій Манн заснував перше державне педагогічне училище, яке фінансувалося за рахунок бюджету штату Массачусетс. Тоді вже багато хто висловлювався за відкриття вузів для вчителів такої форми власності, тож стало зрозумілим, що це перше училище стане не останнім. У тому ж

році аналогічний заклад відкрився в місті Барр, яке теж розташоване у штаті Массачусетс (Harper, 1939). А далі училища для підготовки вчителів відкрилися в Олбані, штат Нью-Йорк (1844), у Нью-Брітн, Коннектикут (1850), в Іпсиланті, Мічиган (1853), у Провіденс, Род-Айленд (1854), у Трентоні, Нью-Джерсі (1855), у Блумінгтоні (або ж Нормалі), Іллінойс (1857), у Міллерзвілі, Пенсильванія (1859) та Вайноні, Міннесота (1860).

Найвідомішими керівниками цих закладів були Сайрус Пірс з училища в Лексингтоні, Массачусетс та Девід Перкінз Пейдж з вузу в Олбані, Нью-Йорк. Пірс заслужив репутацію альтруїстичної та здатної до самопожертви людини (Harper, 1939). Він спав по 3-4 години на добу і був не лише хорошим педагогом, але й прибиральником та сторожем у своєму навчальному закладі (Harper, 1939). У 1847 році Пейдж написав книгу «Теорія і практика викладання», яка довгі роки залишалася найпопулярнішим виданням у своїй сфері. Ця книжка була основним посібником для педагогічних училищ упродовж майже півстоліття. Серед іншого, Пейдж твердив, що педагогіка – це не просто набір певних навчальних методик, а стиль життя, який підпорядковується поклику серця.

## **Зростання масштабів підготовки вчителів після Громадянської війни**

Перші курси з підготовки вчителів з'явилися в Америці в 1820-х роках, проте по-справжньому популярними вони стали лише після Громадянської війни, коли з'явилася та почала розвиватися мережа спеціалізованих навчальних закладів. Спочатку педагогічні навчальні заклади відкривалися переважно у великих містах (Mann, 1845; Spring, 1997). Шкільних педагогів, які проходили таку підготовку, дуже поважали (Harper, 1939; Monroe, 1952). Школи намагалися найняти саме таких учителів, тому що вони вважалися найбільш компетентними (Mann, 1845).

З часом педагогічні училища та інститути почали відкриватися по всій країні (Luckey, 1903; Monroe, 1952). Паралельно зростала кількість науковців, які розробляли філософські та освітні підходи, які викладалися у таких вузах (Rosenkranz, 1848). Вважалося, що за зразком перших педагогічних навчальних закладів буде будуватися щоденна, нормальна робота наступних закладів з підготовки вчителів, їх стали називати «педагогічні училища» (англ. *normal schools*). Термін мав відображати глибинну сутність і новітню парадигму навчальних закладів для вчителів, так само, як поняття «загальноосвітня школа» (англ. *common school*) мало на меті підкреслити доступність освіти (Harper, 1939; Monroe, 1952).

Коли число педагогічних училищ значно зросло, то перед тим як іти навчати дітей у початкову школу, вчитель повинен був закінчити училище, а щоб мати право викладати в середній школі – отримати диплом про закінчення педагогічного інституту. Щоб вступити до педагогічного училища, треба було пред'явити атестат про закінчення середньої школи (Monroe, 1952).

Піонерами у створенні та розвитку навчальних закладів для вчителів стали Генрі Барнард, Емма Віллард, Горацій Манн та інші. Вони дотримувались переконання, що важливо виробити єдині стандарти навчання та деякою мірою уніфіковану навчальну програму для всіх педагогічних освітніх закладів (Mann, 1845; Stowe, 1839). Всі троє вищеназвані освітні діячі були переконані, що кожен учитель – самобутня особистість, тож ця ідея стала базовою у навчальних програмах перших педагогічних освітніх закладів (Barnard, 1842; Goodlad & Soder, 1990; Harper, 1939; Mann, 1849).

Так само індивідуалізованими були й посібники для вчителів, а також освітньо-філософські підходи XIX століття. Одним із видатних філософів, який розмірковував над освітніми темами, був європеєць Дж. К. Ф. Розенкранц (1872–1874). Його ідеї стали популярними в Америці, і він став одним із найвідоміших авторів XIX століття. У 1848 році Розенкранц висловив думку, що розум і дух нерозривно пов'язані між собою, тому, щоб бути хорошим педагогом, людина повинна мати добру душу й чисті помисли.

Після Громадянської війни американці не відразу змогли оговтатися і ще довго відчували на собі наслідки того руйнівного конфлікту. Стало зрозумілим, що для того, щоб об'єднати країну, необхідно було, щоб освіта прищеплювала людям певний набір спільних для всієї нації цінностей (Cubberley, 1920). Усвідомлення цієї потреби привело до популяризації ідеї загальноосвітніх шкіл у суспільстві після Громадянської війни, в таких школах могли навчатися діти з усіх верств населення, викладання велось за досить уніфікованими навчальними програмами. До Громадянської війни багато американців виступало проти таких шкіл (Cubberley, 1920). Прагнення передати дітям певні цінності та традиції спонукало в 1869 році Американську асоціацію педагогічних училищ вжити заходів для стандартизації процесу підготовки вчителів (Monroe, 1952). Вже через 4 роки після закінчення Громадянської війни Асоціація скликала спеціальну комісію, щоб окреслити наукові підвалини педагогіки (Monroe, 1952).

Вже за чверть століття після Громадянської війни підготовка вчителів вийшла на новий рівень і стала ефективною та добре організованою (Cubberley, 1920; Monroe, 1952). У 1899-1890 навчальному році в Сполучених Штатах було близько 200 педагогічних училищ (Monroe, 1952). Приблизно половину з них складали державні навчальні заклади (Altenbaugh & Underwood, 1990). Крім того, педагогіка читалася приблизно в 30% коледжів та університетів, яких в країні було на той час 415 (Monroe, 1952). За шість років загальна кількість вузів, де викладалися педагогічні дисципліни, майже подвоїлася (Monroe, 1952).

Підготовка вчителів розвивалася у двох головних напрямках. По-перше, учительські курси перетворилися на педагогічні училища, а багато з останніх врешті-решт стало коледжами (Monroe, 1952). По-друге, у багатьох тогочасних університетах студенти стали вивчати педагогіку, а після закінчення вузу вони могли, в тому числі, викладати. (Monroe, 1952). Першим вищим навчальним закладом Сполучених Штатів,

який почав готувати вчителів і видавати своїм випускникам диплом бакалавра, був Педагогічний коледж штату Мічиган (сьогодні – університет східного Мічигану) в Іпсиланті (Monroe, 1952). Спочатку педагогічні коледжі найчастіше відкривалися на Середньому Заході та Заході США, а педагогічні університети – на сході країни (Monroe, 1952). Так, у 1890 році в Сполучених Штатах існувало 18 коледжів для вчителів (не вчительських курсів чи педагогічних училищ), і майже всі на Середньому Заході чи Заході (Monroe, 1952). В період між 1910 і 1930 роками кількість педагогічних коледжів зростала в геометричній прогресії, і в 1931 році таких закладів уже налічувалося 156 (Monroe, 1952).

Безпрецедентне зростання масштабів підготовки вчителів було прямо пов'язано з розширенням мережі загальноосвітніх шкіл і з найбільшою за всю американську історію хвилею імміграції (Monroe, 1952; Ravitch, 1974). Розбудова мережі педагогічних коледжів та університетів йшла навіть швидшими темпами ніж розвиток системи педагогічних училищ. Так сталося тому, що найактивніше в той період розвивалися саме середні школи. З 1890 до 1900 року кількість учителів, що працювала в початкових школах, зросла приблизно на 16% – з 363 922 до 423 062 осіб (Monroe, 1952). А число учителів середніх класів за цей же період майже подвоїлося (Monroe, 1952). З 1910 до 1930 року кількість учнів у загальноосвітніх школах зросла майже на 70% і в 1930 році склала 23,6 мільйона осіб (Monroe, 1952).

Спочатку навчальна програма для майбутніх вчителів у коледжах та університетах включала в себе як загальногуманітарні дисципліни так і профільні предмети. Керівники вузів були переконані, що майбутнім вчителям потрібні знання в обох сферах. Вважалося, що людина, яка хоче викладати, скажімо, класичну літературу, повинна не лише оволодіти різними навчальними методиками, а й добре розбиратися в своєму предметі (Monroe, 1952; Willis, 1993). Такий підхід обрали більшість провідних університетів, які готували вчителів. Це означало, що перед студентами-педагогами поставала непроста задача засвоїти велику кількість дисциплін. В деяких університетах, наприклад, в університеті Каліфорнії (Берклі), вважали, що для досягнення поставленої мети потрібно зробити курс із підготовки вчителів п'ятирічним замість традиційного чотирирічного (Monroe, 1952).

Інші університети, особливо на Східному узбережжі, пропонували студентам прослухати спочатку курс гуманітарних дисциплін і одержати відповідний диплом, а потім на старших курсах перейти до вивчення педагогічних дисциплін, щоб здобути диплом у цій сфері (Monroe, 1952). У 1876 році Джонс Гопкінз очолив рух прибічників останнього підходу, що передбачав профільну підготовку вчителів на старших курсах (Chickering, 1981; Jencks & Reisman, 1968; Monroe, 1952). З 1890 року багато університетів почало вводити профільну підготовку вчителів саме на старших курсах.

Якщо в 1880-1881 навчальному році кількість зарахованих на профільне педагогічне навчання на старших курсах складала 460 осіб, то в 1890 – 2 382 (Monroe, 1952). А в 1910 році нараховувалося вже приблизно 10 000 студентів старших курсів,

які вивчали педагогіку як свій основний предмет (Monroe, 1952). На особливу увагу заслуговує кількість студентів-педагогів у двох університетах – Колумбійському та університеті штату Нью-Йорк. У 1907 році кожен із цих двох вузів зарахував по 250 осіб для проходження профільного курсу з педагогіки. В тому числі завдяки тому, що майбутнім вчителям дозволялося відвідувати заняття протягом літа, масштаби підготовки студентів-педагогів на старших курсах весь час зростали.

Лідерами у створенні високоякісних навчальних програм для студентів-старшоккурсників, які готувалися стати педагогами, як правило, були приватні університети. Найбільш вирізнялися Гарвардський, Колумбійський та Чиказький університети (Monroe, 1952). Але державні університети, наприклад, Каліфорнійський університет у Берклі, університети Міннесоти та Огайо, теж прикладали значні зусилля, щоб впроваджувати у себе високоякісні навчальні програми, які б давали студентам ґрунтовні знання: як загальногуманітарні, так і профільно-педагогічні (Monroe, 1952).

Швидкий прогрес у справі розвитку педагогічної освіти приніс кілька важливих результатів, зокрема, суттєво вирівнявся гендерний дисбаланс у вищих навчальних закладах Америки, все більше освітян усвідомлювало необхідність уніфікації навчальних програм із підготовки вчителів, а також виник значний попит на підручники з педагогіки (Harper, 1939; Monroe, 1952). У 1915 році Чарлз Джадд з Чиказького університету виступив із закликом до стандартизації навчальних програм у педагогічних училищах (Monroe, 1952). Це було актуальне питання, тому що в педучилищах по всій країні були різні вимоги, особливо це стосувалося кількості дисциплін, які необхідно було засвоїти для одержання диплома (Monroe, 1952).

На початку 1900-х років – ще до 1915 року – стандартизацію полегшило використання однакових підручників. Вимоги щодо стандартизації підвищили попит на такі підручники, а попит на ці посібники полегшив подальшу стандартизацію. Одними з найвідоміших підручників були «Енциклопедія освіти» Вільяма Торрі Герріса, написана на початку 1890-х, а також «Класне керівництво» Вільяма Беглі (1907) (Monroe, 1952). У 1900-х роках стали виходити в світ книги, де підкреслювалася важливість педагогічної складової в педагогіці. Приміром, широко популярною стала книга «Принципи психології» Вільяма Джеймса (1890). У 1913-1914 рр. Едвард Торндайк написав свій твір, де виклав свій погляд на те як краще використовувати ідеї Джеймса в педагогічній практиці. Його книга «Педагогічна психологія: психологія засвоєння матеріалу» побачила світ у 1915 році й, поза сумнівом, стала класичною в педагогічній психології та сприяла перетворенню останньої на повноцінну навчальну дисципліну.

Мережа загальноосвітніх шкіл на початку 1900-х років стрімко розвивалася, тож збільшувалося й число закладів, де готували вчителів. У 1910 році кількість учнів в американських загальноосвітніх школах перевищувала один мільйон, а в 1920 років цей показник зріс більш ніж вдвічі, хоча у 1890 році ця цифра не перевищувала 300 000 (Monroe, 1952). На початку 1900-х років педагогічні факультети відкрилися в багатьох



провідних університетах, в тому числі і в Гарварді (Harper, 1939; Monroe, 1952). Педагогічні коледжі, згідно з даними на 1930 рік, були скоріше гуманітарними освітніми закладами. 1920-і та 30-і рр. стали своєрідною золотою добою педагогіки, коли у світ весь час виходили нові підручники та журнальні публікації на освітні теми. Наприклад, Вільям Кіппатрик написав низку популярних статей для журналу «Вісник педагогічних коледжів» у 1920-х роках, а Едвард Торндайк у 1932 році випустив ще одну класичну роботу – «Основи педагогіки». Систематизація навчальних курсів, а також використання однакових підручників допомогли стандартизувати освіту майбутніх вчителів. Ця тенденція стала очевидною, коли в 1926 році Американська асоціація педагогічних коледжів виступила із закликом запровадити єдині стандарти акредитації цих навчальних закладів (Monroe, 1952).

### **Тривалість навчання в педагогічних училищах**

Спочатку тривалість навчання у педагогічних училищах значно відрізнялася, що й стало однією з причин подальшої стандартизації освітнього процесу (Harper, 1939). Дві головні закономірності в той час визначали тривалість навчання. По-перше, з часом педагогічні училища збільшували обсяг навчального матеріалу. Наприклад, у Лексингтонському педагогічному училищі курс навчання спочатку був однорічним, а в 1860 став дворічним (Harper, 1939). По-друге, в університеті від майбутнього вчителя вимагали більше ніж у педагогічному училищі.

З 1850-х років і до 1900 року вимоги до студентів ставали все суворішими. Тільки щоб вступити до педагогічного училища, абітурієнт мав вести праведне життя, бути доброчесним, вихованим, любити дітей, мати досвід викладання, любити педагогічну діяльність та бути готовим йти на жертва заради своїх учнів (Harper, 1939). Навчальні курси в педагогічних училищах того часу були побудовані так, щоб не тільки навчити майбутніх вчителів викладати, а й дати їм глибокі знання з різних гуманітарних дисциплін (Jencks & Riesman, 1968). До курсу навчання входили такі предмети як англійська мова, математика, письмо, географія, геометрія, історія та природничі науки (Harper, 1939).

Для розвитку педагогічної підготовки ключовими були 1860-1900 роки: педагогічні училища стали відкриватися в долині річки Міссісіпі і поступово по всьому заході країни. У 1860 році перше педагогічне училище було засновано в штаті Міннесота, на захід від річки Міссісіпі (Harper, 1939). Незабаром відкрилося державне педагогічне училище Канзасу в місті Емпорія та інші.

Невдовзі розширення мережі педагогічних освітніх закладів спонукало їхніх працівників об'єднати зусилля. Перед Громадянською війною було офіційно зареєстровано профспілку викладачів педагогічних училищ та проведено перший їх з'їзд (Harper, 1939). Після Громадянської війни процес самоорганізації педагогів ще більше активізувався.

## **Все більше вузів відкривають педагогічні факультети**

Ще одним важливим фактором для розвитку педагогічної освіти стало відкриття численними коледжами та університетами спеціальних відділень та факультетів для підготовки вчителів після Громадянської війни. Серед найпрестижніших закладів педагогів почали готувати, зокрема, університети Айови (1873), Мічигану (1879), Вісконсину (1885), Індіани (1886) та Корнельський університет у 1886 році. Відкриття педагогічних факультетів та відділень не тільки сприяло кращій професійній підготовці вчителів, але й спонукало педагогічні училища активніше конкурувати з вузами.

## **Підвищення рівня стандартизації навчальних програм педагогів**

Протягом 1880-х років як в університетах, так і в педагогічних училищах робилися все активніші спроби підвищити рівень стандартизації навчального процесу. Професор В. Г. Пейн з Мічиганського університету організував з'їзд керівників педагогічних училищ Середнього Заходу в місті Енн Ербор, щоб обговорити введення єдиних стандартів, а також низку різних пропозицій, які мали бути внесені на розгляд Національної асоціації освіти (англ. *National Education Association – NEA*) (Harper, 1939).

Чим більше було учнів у загальноосвітніх школах, тим більше ставало й студентів педагогічних училищ. Їхня кількість збільшилася з 10 000 у 1870 році до 70 000 в 1900 (Altenbaugh & Underwood, 1990). У 1898 році в країні налічувалося 331 педагогічне училище, з яких 166 були державними, а 165 – приватними (Altenbaugh & Underwood, 1990). Переважну більшість студентів училищ становили жінки (Altenbaugh & Underwood, 1990). Зростала й кількість університетів, які почали готувати вчителів: у 1892 році таких закладів було 114 (Altenbaugh & Underwood, 1990).

У 1890-1920 рр. навчальна програма у педагогічних вузах продовжувала ускладнюватися. Багато педучилищ перетворилося на коледжі і все більше університетів починало готувати педагогів (Harper, 1939; Monroe, 1952). У 1892 році Нью-Йоркський педагогічний коледж злився з Колумбійським університетом і став одним з його відділень (Altenbaugh & Underwood, 1990). Більшість педагогічних училищ стала коледжами, тому що останні мали право видавати диплом бакалавра, а це піднімало статус освітнього закладу й престиж учительської професії в цілому (Jencks & Reisman, 1968).

## Події перед та під час Першої світової війни

---

### Формування сучасної освітньої системи Америки

З роками освіта в Америці розвивалася і все більше починала нагадувати сучасну систему. В 1848 році в школах міста Квінсі, Массачусетс класи вперше стали формуватися на основі віку учнів (Cubberley, 1920).

В 1821 році в Бостоні відкрилася перша державна середня школа, куди учні приходили після навчання у початкових класах для здобуття повної середньої освіти (Cubberley, 1920). Однак відзначимо, що на переважній частині території Америки в той час ще не було державних середніх шкіл. У 1874 році принцип фінансування шкіл на кошти від податків закріпив своїм рішенням Верховний суд у Каламазу, штат Мічиган. Це була справа *Стюарта проти шкільного округу №1 в Каламазу*, вирок у якій більш відомий як «рішення Каламазу» (King, 1964). Судовий вирок у цій справі сприяв створенню нових державних середніх шкіл і їх кількість врешті-решт перевищила число приватних. Адже після цього рішення батьки, які хотіли віддати свою дитину до приватної середньої школи, повинні були не лише вносити плату за навчання, а ще й сплачувати податок для підтримки загальноосвітніх шкіл. З одного боку, «рішення Каламазу» сприяло розбудові мережі державних середніх шкіл, а з іншого – відбивало бажання у багатьох батьків віддавати своїх дітей до приватної школи. В результаті «рішення Каламазу» у 1890 році в Сполучених Штатах налічувалося 2 526 державних середніх шкіл, де навчалося понад 200 000 учнів (King, 1964). Для порівняння: приватних середніх шкіл та пансіонів було лише 1600, там навчалося 95 000 учнів (King, 1964). З часом кількість середніх шкіл росла. У 1900 році в Сполучених Штатах налічувалося 6 005 середніх шкіл, а в 1910 їх було вже більше 10 000.

У 1892 році Національна освітня асоціація США заснувала так званий «Комітет десяти» на чолі з ректором Гарвардського університету Чарльзом Елліотом (Spring, 1997). Цей комітет розробив низку рекомендацій щодо внесення змін у навчальні програми середніх шкіл з метою їх стандартизації (Spring, 1997). Це були часи, коли частина освітян вважала, що середня школа має готувати школярів до вступу в коледжі та університети, а решта була переконана, що навчальна програма має бути спрямована головним чином на прищеплення високих моральних якостей учням (NEA, 1893, 1918).

Робота Комітету десяти було особливо важливою, тому що завдяки ній американська освітня система остаточно набула сучасного вигляду, а також почалася дискусія між освітянами-лібералами та консерваторами про завдання середньої освіти, яка триває і донині (Bunzel, 1985; Monroe, 1952; Nolan & Meister, 2000; Peterson & West, 2003; Ravitch & Vinovskis, 1995). Питання полягає в тому, яка головна мета середньої освіти? Яка її основна функція: готувати учнів до вступу в вузи чи

підготувати їх до дорослого життя, надавши їм необхідні знання та навички? (DeBoer, 1991; Monroe, 1952; Raubinger, 1969;Sizer, 1964; Willis, 1993). Рішення Комітету десяти в 1892 році було досить консервативним (Monroe, 1952; NEA, 1893). Комітет постановив, що для здобуття атестату про середню освіту учням необхідно навчатися чотири роки, освоївши за цей час математику, літературу, суспільні науки (комплексний виклад історії, географії та соціології) та іноземну мову на достатньому рівні (NEA, 1893). Така навчальна програма була спрямована головним чином на підготовку школярів до вступу в університети та коледжі. Завдяки рішення Комітету десяти учні середніх шкіл наприкінці 1910-х років демонстрували такий високий академічний рівень, зокрема, в опануванні іноземних мов, якого з тих пір більше не вдалося досягти (DeBoer, 1991; Monroe, 1952; Raubinger, 1969;Sizer, 1964; Willis, 1993).

Та, попри рішення Комітету десяти, дискусії між лібералами та консерваторами в освітніх колах не вщухли, втім, вони вже були не такі активні (DeBoer, 1991; Kliebard, 2004; Monroe, 1952; Raubinger, 1969;Sizer, 1964; Willis, 1993). Після Першої світової війни система шкільної освіти в Америці практично повністю набрала сучасного вигляду (Willis, 1993). В 1918 році Комісія з питань реорганізації середньої освіти оприлюднила звіт під назвою «Основні принципи середньої освіти» (NEA, 1918; Spring, 1997). В документі стверджувалося, що перед середньою шкільною освітою стоїть комплексна мета: задовольняти освітні потреби різних груп населення (NEA, 1918).

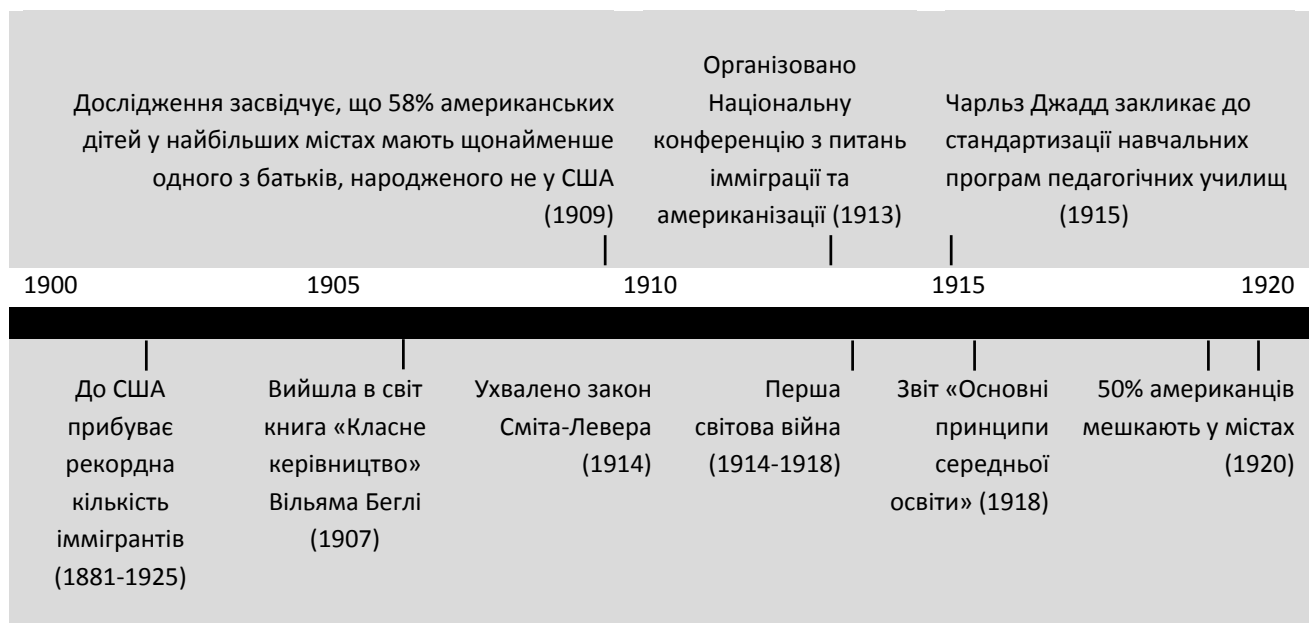
У 1918 році вже у 30 штатах були прийняті закони, згідно з якими діти обов'язково мали відвідувати школу до 16-річного віку (King, 1964). Завдяки Першій світовій війні все більше американців усвідомило важливість освіти для створення міцної та добре захищеної держави. Після війни відповідно до вже згаданого звіту «Основні принципи середньої освіти» в середній школі навчальна програма була розбита на чотири основні блоки: 1) підготовка до вступу у вуз, 2) економіка та бізнес, 3) професійна підготовка та домогосподарство, 4) загальноосвітні предмети. Середні школи стали по-справжньому популярними тільки після Першої світової війни. Спочатку навчання ділилося на два етапи: початковий і вищий, кожний тривав по три роки. З часом початкова та середня освіта розділилися, особливо цей процес активізувався в 1920-х і 30-х рр. (Cremin, 1962, 1988; King, 1964; Tyack, 1967).

## **Інші наслідки Першої світової війни для американської системи освіти**

### **Посилення американізації**

Фактично, ідеї американізації застосовувалися в школах ще наприкінці XIX століття, але офіційно цей курс був задекларований у 1913 році на національній конференції з питань імміграції та американізації (Bayer, 1980; Covello, 1967; Olneck &

Lazerson, 1991; Weiss, 1982). Процес американізації активізувався під час Першої світової війни – в 1914-18 рр. (Bayer, 1980; Covello, 1967; Olneck & Lazerson, 1991; Weiss, 1982). Справа в тому, що ця війна великою мірою була спричинена міжнаціональною напруженістю в Європі (Tucker & Keely, 1990) і американці боялися, що в Сполучених Штатах теж може розпочатися серйозний конфлікт на етнічному ґрунті. Коли в Америці почали локально виникати такі сутички, то виявилось, що часто в конфлікт вступають представники саме тих груп, ворожість між якими призвела до Першої світової війни в Європі (Tucker & Keely, 1990). Тож американці були занепокоєні. В цілому вони добре ставилися до іммігрантів і раді були їх бачити на своїй землі, але хотіли, щоб новоприбулі громадяни залишати міжетнічні суперечки в минулому та почали відчувати себе американцями (Moreo, 1996; Tucker & Keely, 1990). Ось чому вчителі у школах наголошували на моральних цінностях, які високо цінуються в Америці: на доброзичливості, працьовитості, чесності, рівності, вірності і так далі (Bayer, 1980; Covello, 1967; Olneck & Lazerson, 1991; Weiss, 1982).



Трьома основними завданнями американізації було навчити учнів: 1) читати та писати, 2) основ демократії і 3) санітарії та гігієні. Основний акцент робився на підвищення грамотності, у цій сфері було досягнуто значних успіхів. Рівень писемності в Сполучених Штатах у 1880 році серед дітей десятилітнього віку і старших складав 85% (Beard & Beard, 1944). У 1910 році цей показник зріс до 92,3%. А у 1920-х роках піднявся до позначки 94% і зростав далі, сягнувши понад 99% у 1950-і, 60-і, 70-і та на початку 1980-х років (U.S. Bureau of the Census, 1975).

## Стимування імміграції

Американці боялися, що у США через великий потік іммігрантів можуть виникнути ті ж міжетнічні проблеми, які призвели до Першої світової війни в Європі, тож у 1921 році були встановлені обмеження на імміграцію (Tucker & Keely, 1990).

Якщо за основу порівняння брати чисельність населення США у відповідний час, то виявиться, що імміграційний потік наприкінці XIX століття був у п'ятеро більший ніж в кінці XX (Ciment, 2001; Jones, 1960). Можна тільки уявляти, наскільки б посилювався рух за обмеження імміграції сьогодні, якби іммігрантів прибувало в п'ять разів більше: тоді б у США з'являлося приблизно 40 мільйонів нових поселенців кожні десять років (Ciment, 2001; Jones, 1960). Багато хто вважає, що головним мотивом ухвалення закону про обмеження імміграції у 1921 році був расизм, частково це так, але треба пам'ятати, що: а) тогочасні темпи імміграції були беспрецедентно високими, б) квоти на імміграцію були наслідком Першої світової війни і в) у 1870-1920 рр. Сполучені Штати були набагато більш відкритими для імміграції з розрахунку на кількість нових поселенців на душу населення ніж тепер (Ciment, 2001; Jones, 1960). Обмеження, які діють сьогодні у Сполучених Штатах на імміграцію, ще жорсткіше, якщо розглядати процентне співвідношення (Yans-McLaughlin, 1970). Тому не можна казати, що основним мотивом у встановленні обмежень на імміграцію був расизм, тому що тобі виходить, що сьогодні Сполучені Штати більш расистська країна ніж у 1921 році: адже в той час законодавство було спрямоване передусім на обмеження в'їзду емігрантів з Європи, а не на створення бар'єрів для людей з інших куточків світу (Ciment, 2001; Jones, 1960). В ті часи серед іммігрантів в Америці було найбільше людей європеїдної раси. Під час Другої світової війни від цих обмежень постраждало немало європейців, які намагалися втекти з гітлерівської Німеччини (Dinnerstein, 1982; Morse, 1968). Пізніше ці бар'єри стали впливати на імміграцію латиноамериканців, але ця проблема назріла вже після Другої світової війни (Yans-McLaughlin, 1970). Деякі американці виступали за збереження імміграційних бар'єрів, щоб стримувати потік неєвропеїдних іммігрантів до Сполучених Штатів (Tucker & Keely, 1990). Але на початку 1960-х Сполучені Штати розпочали імміграційну реформу, щоб усунути зайві бар'єри й спростити процес імміграції. Детальніше це питання буде обговорюватися в 13-му розділі.

## Висновок

---

Час між Громадянською та Першою світовою війнами був періодом кардинальних змін в американській освіті, шкільна система розвивалася так швидко як ніколи раніше. Завдяки міцній основі, закладеній ще пілігримами та пуританами, освітня система США вийшла на новий рівень, досягши прогресу, небаченого до того у світовій історії (Johnson, 1997). За менш ніж 300 років сформувалася могутня й

сучасна країна, багато в чому цього вдалося досягти завдяки підтримці освітньої галузі. Але коли Сполучені Штати пройшли етап індустріального розвитку, то стало зрозуміло, що нашій державі необхідно брати на себе нові обов'язки й реагувати на актуальні виклики. І в цьому допоможе сучасна система освіти. Впродовж наступних десятиліть американці побачать наскільки школи, коледжі та університети Сполучених Штатів справляються з поставленими задачами.

## Питання для обговорення

---

1. Індустріалізація назавжди змінила американську освіту. Після Громадянської війни був винайдений телефон (1876) та почалася швидка розбудова мережі залізничних доріг, що спричинило корінні зміни в країні в цілому та в освіті зокрема. Можна стверджувати, що подібним чином на американське суспільство вплинули поява комп'ютерів та Інтернету. Як ви думаєте, яким чином комп'ютери та Інтернет впливають на освіту? Як подальший розвиток комп'ютерних технологій, на вашу думку, вплине на освіту?

2. Букер Т. Вашингтон та В. Е. Б. Дюбуа були авторами двох різних освітніх підходів, спрямованих на навчання дітей з соціально незахищених груп. Який підхід ви вважаєте кращим? Можливо, вам би хотілося поєднати ці два підходи? Чому?

3. Чому школам легше пристосуватися до зростання кількості учнів внаслідок підвищення рівня народжуваності ніж внаслідок імміграції?

4. В історії американської освіти спостерігається чітка тенденція до стандартизації освіти. В цьому розділі аналізувалося зростання її рівня при підготовці вчителів. В чому користь стандартизації? Чи може вона в деяких випадках мати негативний вплив на освіту?

## Список джерел

---

- Abdill, G. B. (1961). *Civil War railroads*. Seattle, WA: Superior Publishing.
- Adams, J. (1854). In C. Adams (Ed.), *The works of John Adams, second president of the United States* (Vol. IX, c. 229). Boston: Little, Brown.
- Adams, J. Q. (1850). *Letters of John Quincy Adams to his son on the Bible and its teachings*. Auburn, TX: James M. Alden.
- Albree, J. (1906). *Charles Brooks and his work for normal schools*. Medford, MA: J. C. Miller.
- Altenbaugh, R. J., & Underwood, K. (1990). The evolution of normal schools. In J. I. Goodlad & R. Soder (Eds.), *Places where teachers are taught* (c. 136–186). San Francisco: Jossey-Bass.
- Amper, T. (1998). *Booker T. Washington*. Minneapolis, MN: Carolrhoda Books.

- Anbinder, T. (1992). *Nativism and slavery: The Northern know nothings and the politics of the 1850s*. New York: Oxford University Press.
- Anderson, G. L. (1976). *Land-grant universities and their continuing challenge*. East Lansing: Michigan State University Press.
- Bailyn, B. (1960). *Education in the forming of American society*. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Barnard, H. (1842). *Papers of Henry Barnard*. Manuscript collection of Trinity College Watkinson Library, Hartford, CT.
- Barone, M. (2001). *The new Americans: How the melting pot can work again*. Washington, DC: Regnery.
- Barth, G. P. (1980). *City people: The rise of modern city culture in nineteenth-century America*. New York: Oxford University Press.
- Bartlett, R. (1978). *The faith of the Pilgrims*. New York: United Church Press.
- Battle, J., & Wright, E. Jr. (2002). W. E. B. DuBois's talented tenth: A quantitative assessment. *Journal of Black Studies*, 32, 654–672.
- Bayer, A. E. (1980). *The assimilation of American family patterns by European immigrants and their children*. New York: Arno Press.
- Beard, C. A., & Mary R. Beard, M. A. (1944). *A basic history of the United States*. New York: Doubleday, Doran.
- Beatty, J. (2001). *Colossus: How the corporation changed America*. New York: Broadway Books.
- Bender, T. (1975). *Toward an urban vision: Ideas and institutions in nineteenth-century America*. Lexington: University Press of Kentucky.
- Bergman, B. (1996). *In defense of affirmative action*. New York: Basic Books.
- Brandon, S. G. F. (1970). *Ancient empires*. New York: Newsweek.
- Brooks, C. (1864). *Two lectures: History of the introduction of state normal schools in America and a prospective system of national education in the United States*. Boston: J. Wilson.
- Brown, A. (1890). *The genesis of the United States*. Boston: Houghton, Mifflin.
- Bunzel, J. H. (1985). *Challenge to American schools: The case for standards and values*. New York: Oxford University Press.
- Burns, A. F. (1934). *Production trends in the United States since 1870*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Carter, J. G. (1826). *Essays upon popular education, containing a particular examination of the schools of Massachusetts, and an outline of an institution for the education of teachers*. Boston: Bowles & Dearborn.
- Chickering, A. W. (1981). *The modern American college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ciment, J. (2001). *Encyclopedia of American immigration*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- Coben, S., & Ratner, L. (1983). *The development of an American culture*. New York: St. Martin's Press.
- Connell, J. T. (2004). *Faith of our founding father: The spiritual journey of George Washington*. New York: Hatherleigh Press.



- Covello, L. (1967). *The social background of the Italo-American school child*. Leide, Netherlands: E. J. Brill.
- Cremin, L. A. (1962). *The transformation of the school- progressivism in American Education, 1876–1957*. New York: Knopf.
- Cremin, L. A. (1977). *Traditions of American education*. New York: Basic Books.
- Cremin, L. A. (1988). *American education, the metropolitan experience, 1876–1980*. New York: Harper & Row.
- Cross, C. (1999). *Justin Smith Morrill: Father of the land grant colleges*. East Lansing: Michigan State University.
- Cubberley, E. P. (1909). *Changing conceptions of education*. New York: Houghton Mifflin.
- Cubberley, E. (1920). *The history of education*. Boston: Houghton Mifflin.
- DeBoer, G. E. (1991). *A history of ideas in science education: Implications for practice*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago: Chicago Press.
- Dewey, J. (1998). *Experience and education*. West Lafayette, IN: Kappa Delta.
- Dinnerstein, L. (1982). *America and the survivors of the Holocaust*. New York: Columbia University Press.
- D’Innocenzo, M., & Sirefman, J. P. (1992). *Immigration and ethnicity: American society, “melting pot” or “salad bowl?”* Westport, CT: Greenwood.
- DuBois, W. E. B. (1897). Strivings of the Negro people. *Atlantic Monthly*, 80, 194–198.
- DuBois, W. E. B. (1903). *The souls of Black folk*. Chicago: A. C. McClurg.
- Dunn, J. (1955). *Retreat from learning*. New York: David McKay.
- Eavey, C. B. (1964). *History of Christian education*. Chicago: Moody Press.
- Eddy, E. D. Jr. (1956). *Colleges for our land and time*. New York: Harper & Brothers.
- Eisenstadt, S. N. (1967). *The decline of empires*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Glazer, N. (1997). *We are all multiculturalists now*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goodlad, J., & Soder, R. (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Green, P. (1991). *Alexander of Macedon, 356–323 BC: A historical biography*. Berkeley: University of California Press.
- Hall, S. (1829). *Lectures on school-keeping*. New York: Arno.
- Hammond, N. G. L. (1997). *The genius of Alexander the Great*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Harper, C. A. (1939). *A century of public teacher education: The story of the state teachers colleges as they evolved from the normal schools*. Washington, DC: Hugh Birch-Horace Mann Fund for the American Association of Teachers Colleges.
- Hewitt, G. A. (1991). Victimized by justice. In D. Altschiller (Ed.), *Affirmative action* (c. 144–147). New York: H. W. Wilson.
- Higham, J. (1955). *Strangers in the land: Patterns of American nativism*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Hungerford, T. L., & Wassmer, R. W. (2004). *K–12 education in the U.S. economy*. Washington, DC: National Education Association.

- Husband, J., & O'Loughlin, J. (2004). *Daily life in the industrial United States, 1870–1900*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Jacob, M. C. (1997). *Scientific culture and the making of the industrial West*. New York: Oxford University Press.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Dover.
- Jencks, C., & Reisman, D. (1968). *The academic revolution*. Garden City, NY: Doubleday.
- Johnson, P. (1997). *A history of the American people*. New York: HarperCollins.
- Jones, M. A. (1960). *American immigration*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jones, W. L. (2000). *After the thunder: Fourteen men who shaped post-Civil War America*. Dallas, TX: Taylor.
- Keller, M. (1990). *Regulating a new economy: Public policy and economic change in America, 1900–1933*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kessner, T. (1981). New Yorkers in prosperity and depression: A preliminary reconnaissance. In D. Ravitch & R. K Goodenow (Eds.) *Educating urban people* (c. 84–100). New York: Teachers College Press.
- Killian, L. M. (1999). Generals, the talented tenth, and affirmative action. *Society*, 36(6), 33–40.
- King, E. A. (1964). *Shaping of the American high school*. New York: Harper & Row.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum*. New York: Routledge.
- Kraut, A. (1986). *The huddled masses: The immigrant in American society, 1880–1921*. Arlington Heights, IL: Harlan Davidson.
- Lincoln, A. (1858). *House-divided speech*. Address to Republicans before the Republican State Convention, June 16, 1858. Retrieved August 4, 2006, at <http://showcase.netins.net/web/creative/lincoln/speeches/house.htm>.
- Luckey, G. W. (1903). *The professional training of secondary teachers in the United States*. New York: Macmillan.
- MacMullen, E. N. (1991). *In the cause of true education reform: Henry Barnard and nineteenth century school reform*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Madsen, D. (1976). Colleges of agriculture revisited. In G. L. Anderson (Ed.), *Land-grant universities and their continuing challenge* (c. 23–48). East Lansing: Michigan State University Press.
- Mann, H. (1839). *Second annual report*. Dutton & Wentworth.
- Mann, H. (1844). *Seventh annual report*. Dutton & Wentworth.
- Mann, H. (1845). *Eighth annual report*. Dutton & Wentworth.
- Mann, H. (1849). *Twelfth annual report*. Dutton & Wentworth.
- Mann, H. (1969). *Lectures on education*. New York: Arno.
- Marrou, H. I. (1956). *A history of education in antiquity*. New York: Sheed & Ward.
- Marshall, P., & Manuel, D. (1977). *The light and the glory*. Grand Rapids, MI: Fleming Revell.
- Miller, H. A. (1990). *School and the immigrant*. Manchester, NH: Ayer.
- Mintz, P. P. (1969). *America, the melting pot*. New York: Scribner.

- Monroe, W. S. (1952). *Teaching learning theory and teacher education, 1890 to 1950*. Urbana: University of Illinois Press.
- Montalto, N. (1991). Multicultural education in the New York Public Schools, 1919–1941. In D. Ravitch & R. K. Goodenow (Eds.), *Educating urban people* (c. 67–83). New York: Teachers College Press.
- Moreo, D. W. (1996). *Schools in the Great Depression*. New York: Garland.
- Morrill Act, 12 Stat. 503, 7 USC301 (1862).
- Morse, A. D. (1968). *While six million died: A chronicle of American apathy*. New York: Random House.
- Mutulich, L. (1980). *A cross-disciplinary study of the European immigrants of 1870 to 1925*. New York: Arno Press.
- National Education Association of the United States, Committee of Ten on Secondary School Studies. (1893). *Report of the Committee [of ten] on secondary school studies appointed at the meeting of the National educational association July 9, 1892, with the reports of the conferences arranged by this committee and held December 28–30, 1892*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Education Association of the United States, Commission on the Reorganization of Secondary Education. (1918). *Cardinal principles of secondary education: A report of the commission on the reorganization of secondary education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Newby, P. H. (1980). *Warrior pharaohs: The rise and fall of the Egyptian empire*. London: Faber & Faber.
- Nolan, J. F., & Meister, D. G. (2000). *Teachers and educational change: The lived experience of secondary school restructuring*. Albany: State University of New York Press.
- Olneck, M. R., & Lazerson, M. (1991). The school achievement of immigrant children: 1900–1930. In G. E. Pozzetta (Ed.), *American immigration and ethnicity: Education and the immigrant* (c. 259–288). New York: Garland.
- Orr, M. T. (1987). *Keeping students in school: A guide to effective dropout prevention programs and services*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Page, D. P. (1847). *Theory and practice of teaching*. New York: Arno Press.
- Perlmann, J. (1988). *Ethnic differences: Schooling and social structure among the Irish, Italians, Jews, and Blacks in an American city, 1880–1935*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Peterson, P. E., & West, M. R. (2003). *No child left behind? The politics and practice of school accountability*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Plato. (1941). *The Republic*. New York: Modern Library.
- Plato. (1956). *Protagoras and Meno*. New York: Penguin.
- Pozzetta, G. E. (1991). *Education and the immigrant*. New York: Garland.
- Pulliam, J. D., & Van Patten, J. J. (1991). *History of education in America*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

- Quance, F. M. (1926). *Part-time types of elementary schools in New York City: A comparative study of pupil achievement*. New York: Teachers College Publications.
- Raubinger, F. M. (1969). *The development of secondary education*. New York: Macmillan.
- Ravitch, D. (1974). *The great school wars: New York City, 1805–1973: A history of the public schools as battlefield of social change*. New York: Basic Books.
- Ravitch, D., & Vinovskis, M. (1995). *Learning from the past: What history teaches us about school reform*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Rippa, S. A. (1997). *Education in a free society*. White Plains, NY: Longman.
- Rosenkranz, J. K. F. (1848). *The philosophy of education*. New York: Appleton.
- Rosenkranz, J. K. F. (1872–1874). *Journal of speculative philosophy* (Vols. 6-8, all issues). New York: Kraus.
- Rury, John L. (2002). *Education and social change: themes in the history of American schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Russel, R. R. (1972). *Critical studies in antebellum sectionalism: Essays in American political and economic history*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Sizer, T R. (1964). *Secondary schools at the turn of the century*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Spivey, D. (1978). *Schooling for the new slavery*. Westport: Greenwood Press.
- Spring, J. (1997). *The American school 1642–1996*. White Plains, NY: Longman.
- Stephens, A. H. (1872). *History of the United States*. New York: Hale & Son.
- Stevenson, H. W., & Stigler, J. W. (1992). *The learning gap*. New York: Summit Books.
- Stewart, G. Jr. (1969). *A history of religious education in Connecticut*. New York: Arno Press & New York Times.
- Stites, B. (2004). *The Republican Party in the late 1800s: A changing role for American government*. New York: Rosen Group.
- Stowe, C. E. (1836). *The Prussian system of public instruction and its applicability to the United States*. Cincinnati, OH: Truman & Smith.
- Stowe, C. E. (1838). *Report on elementary public instruction in Europe made to the Thirty-Sixth General Assembly of the State of Ohio, December 19, 1837*. Harrisburg, PA: Packer, Barrett, & Parker.
- Stowe, C. E. (1839). *Common schools and teachers' seminaries*. Boston: Marsh, Capen, Lyon, & Webb.
- Stuart v. School District No. 1 of Kalamazoo, 30 Mich. 69 (1874).
- Summers, M. W. (1984). *Railroads, reconstruction, and the gospel of prosperity: Aid under the radical Republicans, 1865–1877*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Tewksbury, S. (1932). *Founding of American colleges and universities before the Civil War*. New York: Teachers College.
- Thorndike, E. L. (1913). *An introduction to the theory of mental and social measurements*. New York: Columbia University.
- Thorndike, E. L. (1914). *Educational psychology: The psychology of learning*. New York: Teachers College Press.

- Thorndike, E. L. (1932). *The fundamentals of human learning*. New York: Columbia University.
- Timmons, G. (1988). *Education, industrialization, and selection*. London: Routledge.
- Tucker, R. W., & Keely, C. B. (1990). *Immigration and U.S. foreign policy*. Boulder, CO: Westview Press.
- Tyack, D. B. (1967). *Turning points in American educational history*. Waltham, MA: Blaisdell.
- U.S. Bureau of the Census. (1975). *Historical statistics of the United States*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- U.S. Department of Education. (2003). *Digest of education statistics*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Labor. (2005). *Bureau of Labor Statistics: National compensation survey*. Washington, DC: Author.
- Washington, B. T. (1899). *The future of the American Negro*. Boston: Small, Maynard.
- Washington, B. T. (1901). *Up from slavery*. New York: Doubleday, Page.
- Washington, B. T. (Ed.). (1905). Introduction. *Tuskegee and its people: Their ideals and achievements* (c. 1–15). New York: Negro Universities Press.
- Washington, B. T. (1906). Tuskegee: A retrospect and prospect. *North American Review*, 182, 514–519.
- Weiss, B. J. (1982). *American education and the European immigrant, 1840–1940*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- White, D. F. (1989). *The urbanists, 1865–1915*. New York: Greenwood Press.
- Willis, G. (1993). *The American curriculum: A documentary history*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Yans-McLaughlin, V. (1990). *Immigration reconsidered: History, sociology, and politics*. New York: Oxford.
- Zelnick, R. (2004). *Swing dance: Justice O'Connor and the Michigan muddle*. Stanford, CA: Hoover Institute Press.



## РОЗДІЛ 8

---

# Ліберальний та консервативний підходи в освіті

Зміна філософських підходів в освітній сфері неминуче позначається на педагогічній практиці. Цей причинно-наслідковий зв'язок може спрацювати не відразу, іноді минають роки й навіть десятиліття, поки зміна усталених норм безпосередньо торкнеться способу організації навчання в класі. У 1890-і та на початку 1900-х років в освітній галузі країни почалися значні зміни. В цей час у Сполучених Штатах стала стрімко розвиватися ліберальна освітня думка, в першу чергу через зусилля Джона Дьюї та його колег (Duru, 1966; Walker, 1963). Дьюї та його однодумці не були авторами ліберальної філософії, яка виникла завдяки Руссо, Локку та Бекону (Duru, 1966). Але Дьюї доклав багато зусиль, щоб популяризувати ліберальні ідеї в Америці (Duru, 1966; Walker, 1963). В цьому розділі спочатку буде коротко розглянуто історію розвитку лібералізму, а потім проаналізовано вплив ліберальної філософії на сучасну освіту.

## Школи освітньої філософії

---

### Історія освітньої філософії

Щоб зрозуміти виникнення і розвиток ліберальної школи освітньої філософії, спершу треба проаналізувати історичний контекст її зародження і навести певні важливі поняття, які використовуються в освітній філософії.

Зазвичай історію розвитку освітньої філософії поділяють на шість часових періодів:

- 1) давньогрецька;
- 2) давньоримська;
- 3) ранньохристиянська;
- 4) гуманістична часів Відродження;
- 5) ранньоліберальна;
- 6) пізньоліберальна.

Перші чотири школи філософи-освітяни класифікують як консервативні, а дві останні – як ліберальні.

Кожна з цих шести філософських шкіл зробила свій внесок у розвиток освіти. Представник давньогрецької школи Платон висунув ідею широкого розповсюдження шкіл (Dupuis, 1966; Marrou, 1956). Він був учнем Сократа і вважав, що суспільство виграє, якщо молодих людей будуть навчати талановиті наставники (Dupuis, 1966; Marrou, 1956). Платон був переконаний, що в освіти три основні мети: 1) підготовка лідерів, 2) прищеплення високих моральних якостей, 3) надання людям з різним походженням, суспільним становищем та життєвим досвідом можливості навчатися разом і зрозуміти одне одного. Платон розробив знаменитий навчальний курс, до якого увійшли математика, класична література, право, наука, музика, мистецтво, а також фізична підготовка, яку Платон окреслив поняттям «гімнастика». Платонове бачення освіти підтримав Аристотель, і це додало ваги його освітній системі в очах давніх греків. Завдяки зусиллям Ізократа, який доклав багато зусиль для відкриття платонівських шкіл по всій Греції, ця освітня система стала широко популярною (Dupuis, 1966; Marrou, 1956).

На чолі давньоримської освітньої філософської школи стояли Цицерон та Квінтіліан. Один із найвидатніших ораторів в історії Цицерон був завзятим прихильником освітньої системи Платона. (Dupuis, 1966). Підхід Цицерона відрізнявся від платонівського лише в двох моментах: по-перше, Цицерон твердив, що учнів потрібно навчати бути хорошими ораторами, а по-друге, він надавав вихованню високих моральних якостей навіть більшу вагу ніж Платон (Dupuis, 1966; Marrou, 1956). Квінтіліан не такий відомий як Цицерон, але саме він розробив багато освітніх методик, які сьогодні використовуються в педагогіці. Саме Квінтіліан запровадив практику написання курсових робіт, вивчення матеріалу напам'ять та поділ слухачів на невеликі групи для обговорення тем лекцій (Dupuis, 1966; Marrou, 1956).

Ранньохристиянська школа сформувалася на біблійних принципах, сформульованих Ісусом Христом, апостолом Павлом та святим Августином. Ранні християни підтримували впровадження класичного навчального курсу, запропонованого Платоном, але вони вважали, що центральним його елементом мала бути Біблія, тому що для них вона була найважливішим джерелом духовних та моральних настанов (Dupuis, 1966; Marrou, 1956). Ранні християни проголосили революційну ідею: всі люди рівні, тож кожен має отримувати освіту (Dupuis, 1966; Marrou, 1956). Їхнє переконання ґрунтувалося на вірші з Біблії: «Нема ані єврея, ані грека, нема ні раба, ані вільного, нема ані чоловіка, ані жінки, бо всі ви одне в Ісусі Христі» (Галатам, 3:28, Біблія). Для сучасних американців твердження про те, що всі люди створені рівними – прописна істина, але в свій час це була радикальна заява. В дохристиянські часи вважалося, що керівна верхівка суспільства – це люди вищої раси, не схожі на простих смертних (Dupuis, 1966; Marrou, 1956). В заяві про рівність тодішні політичні лідери відчули загрозу, тому християнство розглядалося ними як небезпечна форма бунтарства. Наслідком стало переслідування християн. Саме цей християнський догмат про загальну рівність допомагає пояснити, чому 80% серед



перших християн становили раби або жінки (Dupuis, 1966). Ранні християни першими стали застосовувати позитивні стимули для заохочення учнів.

Одними з найвідоміших гуманістами часів Відродження були Мартін Лютер (1483–1546), Ян Кальвін (1509–1564) та Еразм Роттердамський (1466–1536) (Dupuis, 1966; Harbison, 1964). Гуманісти дотримувалися тієї ж освітньої моделі, що і ранні християни, але вони виступали за розширення освітньої програми (Dupuis, 1966; Harbison, 1964). До початку доби Відродження освітяни практично одностайно розглядали такі теми як зґвалтування, кровозмішення та подібні як табуйовані та вважали, що вони не достойні обговорення в школах. Але гуманісти стверджували, що ці питання розглядаються в Біблії – вона закликає уникати таких дій. Тож гуманісти були переконані, що для того, щоб діти навчилися відрізняти добро від зла, вчитель не повинен уникати обговорення таких тем (Dupuis, 1966; Harbison, 1964).

#### Сучасний погляд

##### Які теми треба обговорювати в класі?

Питання про розширення кола тем, які обговорюються під час навчального процесу, порушили ще діячі Відродження, але воно залишається дискусійним і сьогодні.

- Що ви думаєте з цього приводу?
- Наскільки широко в школах потрібно обговорювати такі питання як зґвалтування чи інцест?
- Наскільки необхідність обговорення цих тем залежить від віку дитини?
- Чи потрібно перед обговоренням таких питань консультуватися з батьками дітей?
- Чи згодні ви з думкою, що моральне виховання повноцінне лише тоді, коли дітям ясно вказують, які вчинки неправильні?

Крім очевидно делікатних тем, є й інші неоднозначні питання, наприклад, як слід подавати терористичні атаки 11 вересня 2001 року чи вбивство Джона Ф. Кеннеді? Деякі батьки звинувачують учителів у тому, що в день трагічних подій 11 вересня вони не вимкнули телевізори у класах. Першокласники бачили часто повторювані кадри нападу на Центр світової торгівлі і багато дітей перелякалося, тому що вони подумали, що стався не один напад, а набагато більше.

- Наскільки учитель повинен звертатися до трагічних подій сьогодення, і чи повинен педагог спочатку дати час батькам, щоб вони обговорили з дитиною такі болючі теми?

Першими видатними лібералами були Жан-Жак Руссо (1712–1778), Джон Локк (1632–1704) та Френсіс Бекон (1561–1626). Щоб оцінити важливість внеску ранніх лібералів, необхідно розуміти, що ключовими для консерваторів чотирьох вищенаведених філософських шкіл були дві ідеї. По-перше, вони були прихильниками дуалізму людської сутності. *Дуалізм* – це переконаність у тому, що в душі людини борються добро і зло, тобто для людської природи характерні як високі поривання, так і нищі помисли (Dupuis, 1966; Strauss, 1968). Тож, на думку консерваторів, першочергове завдання освіти – наставити людину на шлях істинний і допомогти високим моральним якостям взяти гору над користолюбством та егоїзмом. Давні греки та римляни думали, що в освіченої людини розум має брати гору над бажаннями плоті. А для християн та гуманістів Відродження завдяки освіті люди повинні були «заново народжуватися» і в такий спосіб пізнавати Христа (Dupuis, 1966; Marrou, 1956). Християни вважали, що лише Всевишній може допомогти людині подолати її егоїзм і користолюбство. По-друге, консерватори були переконані, що людина навчається завдяки настановам (давні греки та римляни), або через настанови в поєднанні з вірою/освяченням (тобто або через Біблію, або через освячення, такі як, наприклад, Архімедова «Еврика!», які віруючі люди вважають Божим знаком). Ранні ліберали не погоджувалися з цими двома твердженнями. Вони твердили, що дуалізм – це вигадка, а навчається людина на своєму досвіді. У своїй книзі «Еміль» (1762/1979) Жан-Жак Руссо стверджував, що людина народжується сповненою доброти, а Джон Локк висловлював думку про те, що маленькі діти – це *tabula rasa* (лат. «чиста дошка») (Dupuis, 1966; Strauss, 1968). Сьогодні багато досліджень психологів свідчать на користь традиційної переконаності батьків, що дитина народжується уже з певними схильностями й задатками, але думки Локка свого часу були важливі як альтернатива уставленій думці (Dupuis, 1966; Strauss, 1968). Руссо заявляв, що людина народжується сповненою чеснот, але суспільство її псує. Звинувачення суспільства, висунуті Руссо, знову стали популярними завдяки хіпі в 1960-х роках (Dupuis, 1966; Strauss, 1968). Думки Руссо і сьогодні популярні на Заході. Але незгодні з цією точкою зору запитують: якщо людина народжується сповненою чеснот, то звідки ж узялося зіпсоване суспільство?

Руссо, Локк та Бекон обстоювали ще й думку про те, що дитина має вчитися на своєму досвіді, робити практичні вправи, а не тільки слухати настанови (Dupuis, 1966; Strauss, 1968). Бекон виступав за так званий науковий підхід у навчальному процесу. Він вважав, що учитель має допомагати учню здобути практичний досвід. За Беконом, дитина не повинна приходити до школи, вже маючи якісь уявлення про те, як влаштовано цей світ, вона має відкривати його для себе саме завдяки науковому підходу (Dupuis, 1966; Strauss, 1968). З Беконом погоджувалися Руссо та Локк. Цей підхід суттєво відрізнявся від консервативного, де учитель за означенням знав більше за дітей і був носієм абсолютної істини (Dupuis, 1966; Strauss, 1968).

Пізніше лібералів очолив Джон Дьюї (1859–1952). Він теж вважав, що людина народжується сповненою чеснот і навчається на власному досвіді. Переконання Дьюї

ґрунтувалися на ліберальній філософії, сформульованій Руссо, Локком та Беконом. Дьюї зумів переконливо довести, що такі ідеї актуальні та їх варто застосовувати на практиці в сучасному суспільстві. Погляди Руссо, Локка, Бекона та Дьюї багато в чому співпадали, але в часи засновників лібералізму шкільна система багато в чому залишалась консервативною. Значну частину цього розділу буде присвячено аналізу діяльності Дьюї, тож далі детальніше розглядатимуться і його погляди. Може виникнути питання: чому саме Дьюї, а не Руссо, Локк чи Бекон, зміг впровадити ліберальні принципи навчання в школах? Існує декілька причин. Найголовніше те, що Дьюї, на відміну від своїх попередників, зумів пристосувати ліберальну філософську парадигму до тих змін, які відбувалися в Америці (завдяки промисловій революції). Крім того, слід пам'ятати, що в часи перших лібералів способи зв'язку були недосконалі, тож для ознайомлення широкого загалу з новими ідеями та для втілення цих ідей в життя потребувався значний час. Також не треба забувати, що більшість людей попередніх поколінь дотримувались переконання, що в своєму житті людина повинна керуватися твердими принципами (Dupuis, 1966; Strauss, 1968). Отож коли Руссо (1763/1945) зізнався у своїй «Сповіді», що він – батько п'яти незаконнонароджених дітей, про яких зовсім не дбає, то це завдало шкоди його репутації (Dupuis, 1966). Дьюї ж пощастило жити в часи, коли засоби зв'язку стрімко розвивалися, до того ж він не відзначався скандальною поведінкою.

### **Чотири основні школи освітньої думки**

Існує чотири основні школи освітньої думки, дві з яких – консервативні, а дві – ліберальні.

**Переніалізм.** Найконсервативніший та найстаріший з усіх чотирьох філософських підходів у сфері освіти. Цей підхід «застосовували ще Платон та Аристотель» (Walker, 1963, с. 8). Переніалісти переконані, що є певні одвічні цінності й ідеали, які існують незалежно поза часом і простором. Переніалісти стверджують, що дітей необхідно навчати цим істинам. Прихильниками такого підходу були, наприклад, Фома Аквінський (1225–1274) та Мортімер Адлер (1902–2001).

**Есенціалізм** Прихильники цього підходу переконані, що освітніх цінностей та ідеалів, непідвладних часу, існує не так уже й багато. Тому есенціалісти вважають, що освітні підходи та методики щодо речей, які не входять до певного кола засадничих цінностей, можуть з часом змінюватися. Вони думають, що «прогресивістська освіта демонструє неспроможність дотримуватися усталених норм, але вона повинна намагатися повернутися на правильний шлях, навчаючи необхідних речей» (Walker, 1963, с. 10). Есенціалісти переконані, що прогресивісти занадто зосереджені на окремій особистості. Засновника першого дитячого садочка Фрідріха Фрєобеля, про якого ми поговоримо далі, як правило, вважають есенціалістом.

**Прогресивізм.** Це помірковано-ліберальний підхід, який набув популярності наприкінці XIX та в XX столітті. Прогресисти вважають, що для того, щоб відповідати сучасним потребам, школа повинна змінюватися разом із суспільством (Duru, 1966). Вони вірять, що в світі все постійно змінюється, тож і вчитель повинен бути готовим йти в ногу з часом. До прогресистів, наприклад, належав Вільям Кіппатрик, про якого ще ітиметься в цьому розділі. Прогресистськими можна назвати й деякі погляди Дьюї (Walker, 1963).

**Реконструкціонізм.** Це найліберальніша школа філософської думки з усіх чотирьох, які тут розглядаються. Прихильники цього світогляду переконані, що освіта повинна сприяти «перебудові суспільного порядку» (Walker, 1963, с. 7). Багато теоретиків цього філософського підходу дотримуються переконання, що шкільна система ідеально підходить для забезпечення суспільних змін, адже викладачі навчають майбутніх лідерів країни. До цієї філософської школи, скажімо, належав Джордж Каунтс. Деякі ідеї Дьюї теж можна сміливо назвати реконструкціоністськими.

## Інші освітні підходи

**Прагматизм.** Цей освітній підхід не спирається на якусь одну з вище описаних чотирьох філософських систем. Прагматист може бути і лібералом, і консерватором. Цей набір філософських поглядів розвивав Дьюї. Прагматики вважають дії, а не теоретичні розмірковування, найбільш важливими. Істина, на думку прагматистів – це успішне втілення ідей в життя (Walker, 1963). В такому разі методика навчання набуває особливої ваги. Саме з огляду на такі засадничі ідеї прагматизм не є ні консервативним, ні ліберальним за своєю сутністю, хоча він співзвучніший ідеям есенціалістів та прогресивістів ніж переконанням прихильників переніалістського світогляду.

**Саєнтизм.** Згідно з цим світоглядом не існує ніяких абсолютних цінностей, а істину здатен виявити лише «лабораторний аналіз» (Walker, 1963, с. 15).

## Комплексний підхід до питань освітньої філософії

---

Чотири вищеназвані школи та протиставляння лібералів і консерваторів – це своєрідні координати, які допомагають нам класифікувати філософські погляди того чи іншого освітянина, адже в реальному житті віднести чиїсь переконання до якоїсь однієї філософської течії буває проблематично. Світогляд більшості людей формують як ліберальні, так і консервативні ідеї. Іншими словами, погляди більшості

людей більш помірковані і виходять за рамки якоїсь однієї філософії. Крім усього іншого, одне й те саме явище може розглядатися як консервативне чи як ліберальне залежно від часу та місця аналізу. В усякому разі, найважливіше пам'ятати, що світогляд людини – це зазвичай суміш консервативних та ліберальних поглядів, причому в кожній особистості виходить різний набір переконаньсч. Але водночас не потрібно забувати, що філософські терміни «ліберальний», «консервативний» та інші дають змогу розрізняти світоглядні позиції авторів, тож на практиці вони дуже корисні.

### Погляд зблизка: обговорюючи основи освітньої філософії

*Умовність класифікації освітньої філософії: матеріал для самоперевірки*

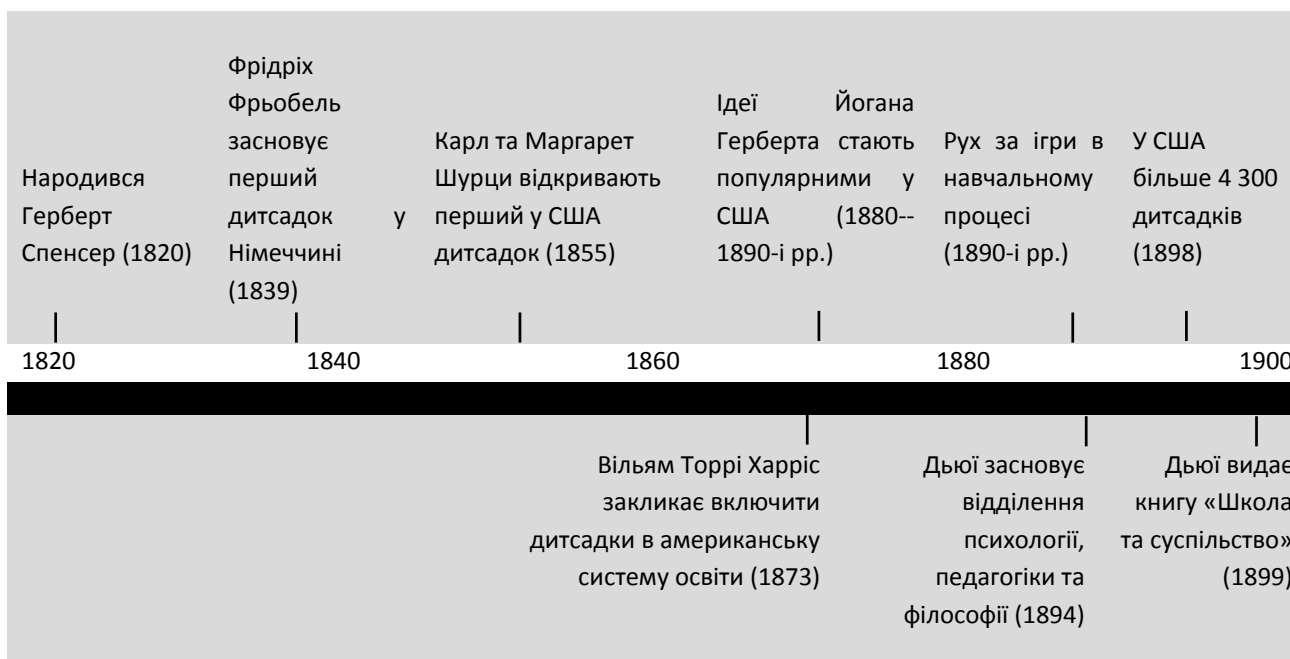
Багато освітян класифікують філософські підходи в галузі освіти за допомогою чотирьох вищенаведених філософських шкіл, або ж у сучасніший спосіб: за шкалою «консерватори – ліберали». Між тим, важливо розуміти, що цьому підходу властива умовність. Так, більшість американців помірковані в своїх поглядах, тобто в їхньому світогляді поєднуються як ліберальні, так і консервативні ідеї. Щоб переконатися в цьому, пройдіть разом з друзями нижченаведений тест і подивіться на результати. Зараховуйте по одному балу в категорію «консерватор» чи «ліберал» в залежності від відповіді на поставлене питання.

Запитання	Консерватор	Ліберал
1. Чи схвалюєте ви існування програм підтримки соціально незахищених груп населення?	Ні	Так
2. Чи підтримуєте ви програми, які надають батькам субсидії або податкові знижки в залежності від місця навчання їх дітей (державна, приватна школа, домашня освіта)?	Так	Ні
3. Чи вважаєте ви, що розширення ролі влади і збільшення її апарату важливі для вирішення багатьох суспільних проблем?	Ні	Так
4. Чи вважаєте ви, що податки занадто високі?	Так	Ні
5. Чи вважаєте ви, що закони про володіння зброєю мають бути жорсткішими?	Ні	Так
6. Чи вважаєте ви, що учням слід забезпечити можливість помолитися або зібратися з думками під час хвилини мовчання в класі?	Так	Ні
7. Чи вважаєте ви себе захисником довкілля?	Ні	Так

8. Ви підтримуєте право на аборти чи право на життя ненародженої дитини?	Право на життя	Право на аборти
9. На вашу думку, який метод краще, щоб навчити дитину читати: смисловий чи фонетичний?	Смисловий	Фонетичний
10. Чи вважаєте ви, що судді часто надто поблажливі щодо тих, хто вчинив важкий злочин?	Так	Ні

Згідно з результатами цього тесту практично ніхто не буде на 100% консерватором або лібералом. У більшості людей співвідношення відповідей буде приблизно 70 на 30%. Зазвичай, люди ліберальні в одних питаннях і консервативні в інших. Так само й освітяни у своєму світогляді поєднують ліберальні та консервативні ідеї, що знаходить відображення у їхній методиці викладання. Тож поняття «консерватор» чи «ліберал» – корисні, але використовуючи їх, треба бути обережними.

Звичайно, ознайомлення з чотирма основними філософськими школами педагогічної думки розширює світогляд. Але освітяни частіше приходять до згоди в питанні консерватором чи лібералом був якийсь конкретний філософ ніж постулатам якої з чотирьох основних філософських шкіл найбільше відповідають його погляди. Крім усього, терміни «ліберал» та «консерватор» у сучасному суспільстві вживаються куди частіше ніж «переніаліст», «есенціаліст» тощо. З огляду на це, в даному розділі теж найчастіше використовуватимуться терміни «ліберальний» та «консервативний».



## Освітньо-філософські погляди Джона Дьюї

---

Джон Дьюї (1859–1952) був визначним освітянином. Він сприяв формуванню сучасної американської системи загальноосвітніх шкіл (Dunn, 1955; Martin, 2002). Вплив Дьюї на освітню галузь був би не такий великий, якщо б він просто висунув багато нових ідей. Його ім'я залишилося в історії освіти тому, що він: а) систематизував численні ідеї попередніх часів та новітні погляди у струнку освітню філософію; б) переконливо заявляв, що освіта має йти в ногу з часом, щоб відповідати реаліям епохи промислової революції. Дьюї обрав слушний момент для оприлюднення своїх поглядів, що відіграло вирішальну роль у сприйнятті його ідей суспільством (Bagley, 1915).

Джон Дьюї народився в 1859 році в штаті Вермонт, тож змалку він був добре знайомий з освітніми реаліями Нової Англії. На початку своєї кар'єри він обіймав посаду професора в університетах Міннесоти та Мічигану. Але помітним науковцем Дьюї став, коли заснував відділення психології, педагогіки та філософії в університеті Чикаго в 1894 році (Martin, 2002; Schilpp, 1939). Там Дьюї почав розробляти свою теорію в дусі прагматизму, який був популярною філософською течією в ті часи. Саме при Чиказькому університеті він заснував і очолив експериментальну школу, де міг вільно випробовувати свої новітні методи (Martin, 2002; Schilpp, 1939). Досвід, накопичений у Чикаго, спонукав Дьюї написати свою першу відому роботу в сфері освіти – «Школа та суспільство», яка вийшла в 1899 році.

Але погляди Дьюї та керівництва університету щодо експериментальної школи розійшлися. Це змусило науковця в 1904 році залишити посаду в університеті Чикаго, де він пропрацював десять років. Дьюї запросили на факультет філософії Колумбійського університету, де він і пропрацював до кінця своєї наукової кар'єри (Martin, 2002; Schilpp, 1939). В університеті Чикаго й досі зберігають пам'ять про Дьюї, наприклад, заснована ним експериментальна школа функціонує і сьогодні (Martin, 2002).

Працюючи в Колумбійському університеті, Дьюї написав декілька книг, зокрема, «Вплив Дарвіна на філософію та інші нариси про сучасну філософську думку» (1910), «Демократія та освіта» (1916), «Реконструкція у філософії» (1920) та «Досвід і природа» (1925). Піку своєї кар'єри Дьюї сягнув у 1920-і роки, коли він займав посаду в Колумбійському університеті. Але й потім він продовжував писати книги та статті і був впливовим експертом до своєї смерті в 1952 році (Martin, 2002; Schilpp, 1939).

В американську освіту Дьюї привніс ліберальний і так званий «дитиноцентричний» підхід, хоча він був не першим лібералом, хто відстоював такі ідеї. Лібералами в питаннях освіти до Джона Дьюї були такі видатні філософи як Руссо, Локк та Бекон (Dupuis, 1966; Locke, 1947; Martin, 2002; Rousseau, 1762/1979; Schilpp, 1939). Але щоб будь-які нові філософські ідеї почали втілюватися в життя, потрібен час. В добу, коли ще не було сучасних засобів зв'язку та сполучення, на поширення ідей йшло багато років. У часи Бекона, Локка та Руссо, навіть пори те, що

ці люди прямо й переконливо висловлювали нові ідеї, навчальні заклади в Європі та Америці не одне століття залишалися консервативними. Протягом XVII, XVIII та XIX століть освітою завідували консерватори. В той час на американську освіту впливали такі визначні особистості як Ной Вебстер, Бенджамін Раш, Горацій Манн та Вільям МакГаффі (Hunt & Maxson, 1981; Monroe, 1940; Yulish, 1980).

Багато філософів до Дьюї, в т. ч. Руссо, Локк і Бекон, заявляли, що дитина краще знає, що їй потрібно вивчати, а вчителів необхідно виявляти схильності дитини. (Dupuis, 1966; Locke, 1947; Martin, 2002; Rousseau, 1762/1979; Schilpp, 1939). Але лише Дьюї вдалося впровадити цей ліберальний підхід у школах (Bagley, 1915; Dupuis, 1966; Martin, 2002). Вищезгадані ліберали проголошували ідеї, але в ті часи не було шкіл, які б використовували їх на практиці (Hunt & Maxson, 1981; Monroe, 1940; Yulish, 1980). Вважалося, що думки Бекона про застосування науково-методичного підходу в роботі з класом більше придатні для науковців ніж для вчителів. (Chamberlin, 1961; Martin, 2002). Найбільш струнку філософську концепцію освіти розробив Руссо (1763/1945, 1762/1979), але, як уже згадувалося, його зізнання про незаконнонароджених дітей, про яких він зовсім не піклувався, примусило багатьох вважати, що не слід дослухатися до думки Руссо про виховання дітей. Поглядами Локка в першу чергу захоплювалися філософи та політики, але не освітяни (Cranston, 1957). До того ж в той час зовнішні фактори не сприяли перемінам. Але з появою Джона Дьюї ситуація в сфері освіти стала іншою.

Дьюї (1915, 1990) стверджував, що промислова революція змінила суспільство, тож і методики навчання повинні радикально змінитися (Lawson & Lean, 1964). Дьюї наполягав на тому, що в ході промислової революції на перший план виходять два чинники. По-перше, людям все більше стає притаманною спеціалізація. Тобто, щоб економіка країни процвітала, кожен працівник виробничої сфери повинен бути хорошим вузьконаправленим спеціалістом, який знається на виробництві конкретного продукту (Dewey, 1990; Lawson & Lean, 1964). Дьюї (1990) стверджував, що й школа, щоб іти в ногу з часом та працювати ефективно, теж повинна впроваджувати схожі методи роботи. До промислової революції панувало переконання, що за освіту дітей у першу чергу відповідають батьки (Blinderman, 1976; Gangel & Benson, 1983; Chamberlin, 1961; Morgan, 1986; Lawson & Lean, 1964). А школа, як вважалося, має допомагати батькам. Дьюї ж твердив, що в індустріальну добу головною освітньою силою стає школа (Dewey, 1990; Lawson & Lean, 1964). По-друге, Дьюї наголошував, що в новітні часи у всьому світі слабнуть родинні зв'язки. Тож він вважав, що школа має укріплювати свої позиції та взяти на себе деякі функції, які раніше традиційно виконувала родина (Dewey, 1964).

Американці схвально сприйняли заяви Дьюї про кардинально нову роль шкіл (Martin, 2002). Адже промислова революція поставила перед американською родиною нові завдання. А ідея Дьюї про школу, яка перебрала б на себе частину родинних обов'язків, обіцяла полегшити переобтяжене масою різних функцій життя сім'ї



(Dewey, 1964). Завдяки співзвучності заяв Дьюї вимогам часу, ідеї освітнього лібералізму стали популярними як ніколи раніше (Bagley, 1915; Martin, 2002).

Погляди Дьюї сформувалися під впливом багатьох освітніх та філософських доктрин, як давніх, так і сучасних. Він зміг об'єднати розрізнені підходи та ідеї в цілісну освітньо-філософську систему (Egan, 2002). Тому ідеї Дьюї стали широко популярними серед працівників освіти (Bagley, 1915; Martin, 2002), адже окремі ідеї, якими захоплювалися освітяни-ліберали, він майстерно подав як цілісну систему філософських поглядів. Дьюї ретельно вивчив праці таких видатних людей як Руссо, Спенсер, Локк, Дарвін та Бекон і поєднав їх у цілісну теорію, придатну для використання в сфері освіти (Dewey, 1915, 1920, 1922, 1977a, 1977b, 1978a, 1978b, 1978c; Egan, 2002). Пізніше Дьюї збагатив цю концепцію поглядами деяких своїх сучасників, наприклад, Вільяма Г. Кілпатрика та Джорджа Каунтса (Wallace, 1995). При цьому Дьюї не лише поєднав ідеї цих мислителів, але й деталізував та розвинув їх (Giarelli, 1995; Wallace, 1995). Тож філософська система Дьюї стала маніфестом ліберальної освітньої думки ХХ століття (Bagley, 1915; Dunn, 1955).

## Погляди Дьюї

Обговорюючи вплив ідей Дьюї на освітян, важливо окреслити його основні переконання.

По-перше, Дьюї виступав за так звану «дитиноцентричну освіту», згідно з якою сама дитина визначає, що буде вивчатися у класі. Тобто, вчитель має викладати саме те, що цікавить дитину (Dewey, 1990). Дьюї був переконаний, що у довгостроковій перспективі діти, які вивчають цікаві їм предмети, будуть прагнути засвоїти якомога більший обсяг знань. Ідеї Дьюї різко контрастують з консервативним підходом, який передбачає підготовку дітей за уставленою програмою (Dupuis, 1966; Horne, 1932). Консерватори дотримуються переконання, що вчителі і дорослі взагалі краще розуміються на тому, що повинна знати дитина, щоб успішно соціалізуватися та досягти успіху в житті. Консерватори теж переконані, що дитина має навчатися із задоволенням, але при цьому стверджують, що обов'язковий матеріал можна зробити цікавим для дітей (Dupuis, 1966).

Дьюї вважав, що в центрі освітнього процесу має бути дитина, і що шкільні навчальні курси мають відповідати її освітнім потребам, ця ідея була центальною в його освітньо-філософському підході. У своїй книжці «Дитина та шкільна програма» Дьюї (1990) стверджував: «Дитина – це відправна точка, центр і кінцева мета. Її розвиток, її зростання – ось ідеал. Лише вона встановлює стандарти» (с. 187). Що подобається вивчати дитині, що хвилює її серце – те й потрібно вивчати, тому що завдання освіти – прищепити дитині любов до навчання, яке має тривати все життя (Dewey, 1990). Для досягнення цієї мети, Дьюї вважав, що вчитель має докладати всіх зусиль.

Засновано Асоціацію громадської освіти (1906)	Книга Дьюї «Вплив Дарвіна на філософію» (1910)	Книга Дьюї «Демократія та освіта» (1916)	Книга Дьюї «Реконструкція у філософії» (1920)	Книга Хорна «Демократична філософія освіти» (1932)
1900	1910	1920	1930	1940
Марія Монтессорі тестує свій педагогічний підхід на учнях початкової школи (1907)	Монтессорі запросили до Білого дому (1912)	Книга Кілпатрика, в якій він критикує Монтессорі (1914)	Книга Каунтса «Чи ми наважимося побудувати нове суспільство?» (1932)	Кілпатрик та Каунтс засновують науковий журнал «Суспільний рубіж», згодом видання купує Товариство Джона Дьюї (1934)

Щоб досягти успіху, Дьюї твердив, що педагог повинен підлаштовувати навчальну програму під конкретну дитину (Dewey, 1902). Дьюї вважав, що невідповідності «між життєвим досвідом дитини і різними темами, які складають шкільний курс» існувати просто не повинно (с. 189). На погляд Дьюї (1902, 1915), вчителі часто повторюють поширену помилку, наполягаючи, щоб діти вийшли за межі власного життєвого досвіду й перенеслися до світу дорослих, щоб засвоїти навчальний матеріал. На думку Дьюї, ця методика помилкова, адже тільки через власний життєвий досвід дитина може сприймати нову інформацію.

Дьюї (1915, 1978b, 1978c) дотримувався переконання, що дитиноцентричний підхід найкраще підходить для демократичного суспільства, де вчитель має цінувати свободу вибору кожного учня. Педагог-філософ вказував, що консервативна освіта, в основі якої лежать заняття за усталеною програмою, не рахується з потребами дитини. Дьюї (1998) говорив про консерватизм так: «Головна його мета або ціль – підготувати молоду людину до майбутніх обов'язків та допомогти їй досягти успіху в житті шляхом ознайомлення з корисним та ретельно підібраним досвідом попередніх поколінь, на якому побудовано всю навчальну програму» (с. 3). До Дьюї більшість освітян вважала, що головна задача педагога – навчати учнів істині (Dupuis, 1966; Horne, 1931a). Багато вчителів було переконано, що пізнання істини дає людині свободу та робить громадянина освіченим членом демократичного суспільства Америки. Твердження Дьюї, що в центрі освітнього процесу має стояти дитина, кидало таким поглядам виклик, адже за Дьюї, опанування істини – це не кінцева мета (Dewey, 1922).

Погляди Дьюї (1978c) та консерваторів на кінцеву мету освіти розходилися. Дьюї вважав, що за консервативного підходу з учнями спілкуються як з дорослими, хоча це не правильно. Він думав, що вчитель повинен пристосовуватися до можливостей дитини (Dewey, 1902, 1980a). В цьому сенсі Дьюї був прихильником

теорії рекапітуляції Спенсера, яка спиралася на теорію еволюції (Dewey, 1910, 1977a, 1980a; Egan, 2002). Згідно з нею, дитина росте і розвивається, стадія за стадією проходячи весь процес еволюції від нижчих форм життя і до вищих, до розумного життя (Dewey, 1910, 1980a; Egan, 2002).

Дьюї твердив: «Освітній процес як рекапітуляція та ретроспектива ... Особистість розвивається, і її ріст – це повторення стадій, пройдених тваринами та людиною» (с. 78). За Спенсером та Дьюї, дитина в материнській утробі повторює найбільш ранні еволюційні стадії фізичного та розумового розвитку, а після народження на світ вона проходить етапи розвитку, багато в чому схожі на ті, що спостерігалися у приматів і предків сучасної людини (Dewey, 1977a; Spencer, 1966). Тому існує багато різновидів розумової діяльності, до яких дитина ще не готова в початковій школі (Dewey, 1977a, 1977b). Іншими словами, відповідно до поглядів Дьюї, педагогу потрібно навчати дитину того, що їй цікаво, оскільки: а) дитині подобатиметься навчатися; б) вчитель не повинен забувати про рівень розвитку дитини в тому чи іншому віці.

Теорія Дарвіна та спроба Спенсера застосувати її в сфері освіти справили величезний вплив на Дьюї. Власне, теорія еволюції настільки позначилася на його поглядах, що він написав окрему книгу про її вплив (Dewey, 1910).

Другим важливим аспектом філософської системи Дьюї було його твердження про те, що пізнання світу базується на досвіді (Dewey, 1938, 1998). Відповідно до канонів консервативної думки знання можна отримати, слухаючи пояснення педагогів і, на думку декотрих, завдяки божественним осяянням (Dupuis, 1966). Але Дьюї як Руссо та Бекон був лібералом, тому він стверджував, що ключовим аспектом для отримання знань є досвід (Dewey, 1938, 1998). Дьюї (1998) відзначав: «Все визначається якістю отриманого досвіду» (с. 15). Дьюї був переконаний, що прогресивна освіта має ґрунтуватися на досвіді. Дьюї вважав, що педагог повинен вчити дітей за допомогою своїх органів чуття пізнавати навколишній світ (Dewey, 1938, 1998). Філософи ліберальної школи були переконані, що істина пізнається через досвід. Ліберали відкидали твердження про те, що істину можна здобути шляхом теоретичних розмірковувань або через божественне осяяння, як вважали консерватори (Dewey, 1938, 1977a, 1977c, 1978b, 1998). На переконання Дьюї, у роботі з учнями найкраще робити наголос на практичних заняттях, адже дітям від природи притаманна неабияка цікавість (1902, 1915, 1938, 1990, 1998). Дьюї вважав, що саме до неї має апелювати педагог, викладаючи дітям новий матеріал (1902, 1915, 1938, 1998).

По-третє, Дьюї (1938, 1978a) був переконаний, що основна роль учителя – допомагати дітям здобувати практичний життєвий досвід. По суті, він стверджував, що в роботі з класом необхідно застосувати науковий метод Бекона. Тобто, учень має розглядатися як своєрідний експериментатор, який перевіряє свої теорії про те, як влаштовано цей світ (Dewey, 1902, 1938, 1998), а вчитель виступає не в ролі ретранслятора незаперечної істини, а лише як помічник дитини у здобутті нею нового досвіду в процесі навчання (Dewey, 1938, 1915, 1978a, 1978c).

Дьюї вважав, що фундаментальна цінність демократичного суспільства – це свобода вибору, тож завдання вчителя – забезпечити дітям такий вибір. У такому випадку, одна з першорядних задач учителя – розповісти дітям про різні варіанти життєвого вибору, а потім допомогти учням обрати серед них найкращий (Dewey, 1966, 1978a).

За Дьюї, вчитель повинен сприяти здобуттю учнями практичного досвіду, пам'ятаючи про наступні постулати: (Dewey, 1938):

1. Дитина має життєвий досвід.
2. Дитина замислюється над своїм досвідом, аналізує його.
3. Дитина формує свої погляди на основі досвіду.
4. Дитина прагне розширити свій досвід.

За Дьюї, освіта, що ґрунтується на практичних заняттях, найкраще підходить дітям, адже вони люблять активність. Діти за своєю природою прагнуть діяти, і педагоги повинні це використовувати (Dewey, 1902, 1915, 1938, 1990). Дьюї критикував традиційний метод начитки матеріалу, він доводив, що за такого підходу діти пасивні, вони можуть проявляти активність, лише переказуючи тексти і читаючи завчене напам'ять (Dewey, 1902, 1915, 1938). Але тоді дитина просто показує вчителю, що вона засвоїла. А це свідчить про те, що в центрі навчального процесу знаходиться вчитель, а не учень.

Дьюї стверджував, що дитина може вчитися не лише на власному досвіді, але й на основі досвіду, яким діляться інші учні. З огляду на це, він вважав, що спілкування – один з найбільш конструктивних методів, які повинні застосовуватися в класній роботі, адже в процесі спілкування діти максимально інтенсивно діляться власним досвідом. Дьюї вважав, що обговорення сприяє засвоєнню знань (Dewey, 1915, 1938). Ділячись досвідом з учителем та іншими учнями, дитина спершу повинна пригадати, або ж реконструювати свій досвід, а потім проаналізувати його разом з однокласниками (Dewey, 1915, 1938). В процесі такої реконструкції має застосовуватися науковий метод. При спілкуванні діти допомагають одне одному краще зрозуміти власний досвід.

Четвертий важливий пункт освітньої філософії Дьюї: школи в індустріальному суспільстві повинні відігравати нову роль. Дьюї вважав, що промислова революція послаблює роль родини, тож школа має стати основним освітнім осередком (Dewey, 1915, 1922). Раніше більшість американців, не заперечуючи важливість шкіл, все ж були переконані, що відповідальність за освіту дитини в першу чергу лежить на батьках (Chamberlin, 1961; Hiner, 1988; Monroe, 1940). Дьюї (1915, 1978a, 1978b, 1978c) проголошував, що реалії повсякденного життя суттєво змінилися, і тепер за освіту повинна відповідати передусім школа. Дьюї (1915) доводив, що внаслідок промислової революції відбулися дві значні зміни. По-перше,

ця революція спричинила посилення спеціалізації працівників. Наприклад, коли виробляється такий складний товар як автомобіль, то його створює не одна людина. Один робітник тепер відповідає лише за виробництво якоїсь конкретної деталі. Дьюї (1995) обстоював думку, що суспільству необхідно пристосуватися до таких змін, розширивши роль шкіл. По-друге, наголошував Дьюї, оскільки індустріалізація накладає свій відбиток на родинне життя, то природньо, що школа бере на себе деякі функції, які традиційно виконувала сім'я (Dewey, 1915, 1964, 1978a).

Як освітянина, Дьюї (1915, 1964) надихала ідея посилення ролі школи. Дьюї та його послідовники вважали, що в сучасному світі школа має можливість впливати на суспільство сильніше ніж будь-коли до цього (Bagley, 1915; Dunn, 1955; Egan, 2002). І такий вплив школи врешті-решт має позитивно позначитися на всьому суспільстві (Egan, 2002; Giarelli, 1995; Wallace, 1995). На думку Дьюї, освітяни здобули можливість змінювати суспільство на краще (Dewey, 1910, 1915, 1920, 1964; Egan, 2002; Giarelli, 1995; Wallace, 1995). В результаті знижувалася роль родини, але Дьюї, на відміну від деяких освітян, не був схильний вважати цей процес однозначно негативним. Натомість він (1964) був переконаний, що діти не повинні формувати свої життєві цінності тільки на основі батьківських переконань. Краще, щоб дитина створювала свою власну систему цінностей, яка б ґрунтувалася її на власному життєвому досвіді та досвіді її однокласників.

Дьюї (1920) був переконаний, що в новітні часи відбувається «реконструкція ідей» (с. iii), тобто їхнє переосмислення, а також «реконструкція уявлень про мораль» (с. 161), і школа має сприяти активізації цих процесів. Дьюї, Кілпатрик та інші дотримувалися переконання, що дитину, щоб вона розвинула власні здібності, треба вчити спиратися на свій, а не на батьківський життєвий досвід (Dewey, 1910, 1920, 1938, 1977b, 1980b; Kilpatrick, 1935, 1951). Дитина має формувати свої життєві цінності не лише на основі власного досвіду, але й ґрунтуючись на досвіді інших дітей, яким вони діляться (Dewey, 1915, 1977b).

Дьюї та автор книги «Чи ми наважимося побудувати нове суспільство?» (1932) Джордж Каунтс (Egan, 2002; Wallace, 1995) (1932) впливали один на одного в ідейному плані. Каунтс висловив революційну для свого часу думку про те, що школа може слугувати каталізатором суспільних реформ. Він заявив:

«Отже, наше головне завдання – не заважати школам позитивно впливати на учнів, а, скоріше, спонукати всі прогресивні школи застосувати різноманітні засоби, щоб протистояти силам консерватизму і реакції в суспільстві та стримувати їх» (с. 24).

Книга Каунтса стала своєрідним продовження роботи Дьюї «Реконструкція у філософії» (1920).

Заклики Каунтса і Кілпатрика (освітніх діячів, авторитетніше яких в ті часи був тільки Дьюї) за допомогою освіти позитивно впливати на суспільство надихнули Дьюї та весь Колумбійський університет, де він в той час працював (Giarelli, 1995). У

1934 році освітяни цього університету на чолі з Кілпатриком та Каунтсом заснували впливовий науковий журнал «Суспільний рубіж» (Giarelli, 1995). Для цього видання писав ряд відомих авторів зі Сполучених Штатів і Західної Європи, які обстоювали тезу, що школи повинні впливати на суспільство (Giarelli, 1995; Moreo, 1996). Та все ж і Дьюї, і Каунтс були розчаровані, тому що вони сподівалися, що журнал викличе потужніший суспільний резонанс (Moreo, 1996). Каунтс зневірився у цій ідеї і залишив журнал, натомість його придбало Товариство Джона Дьюї, щоб пропагувати ширший вплив шкіл на суспільство (Moreo, 1996).

Як і Каунтс, Дьюї був переконаний, що перед школами відкрилась безпрецедентна можливість впливати на майбутнє американського суспільства (Dewey, 1910, 1915, 1922, 1964; Counts, 1932). Дьюї (1964) зазначав:

«Звичайно, ми непокоїмось, що школа сприяє формуванню певних сил та факторів, які в свою чергу підривають авторитет сім'ї. Очевидно, що в будь-якій західній країні посилення ролі державних шкіл щонайменше збігалось в часі з ослабленням традиційних родинних зв'язків» (с. 84–85).

Дьюї вважав, що послаблення суспільної ролі родини в індустріальному суспільстві неминуче, що дає вчителям можливість відігравати нову роль: допомагати дітям та впливати на формування нового суспільства. Каунтс (1932) погоджувався з Дьюї і стверджував, «що вчитель повинен свідомо брати на себе більше повноважень ... щоб позитивно впливати на суспільні погляди та поведінку молодого покоління» (с. 28). Дьюї усвідомлював, що не всі батьки сприймуть його ідеї про нову роль шкіл, та все ж для нього ця ідея була невід'ємною складовою нової школи, як він її уявляв.

П'ята важлива ідея Дьюї, на якій будувалася його освітня концепція, полягала в тому, що школа повинна прищеплювати дітям хороші звички, тому що такий аспект діяльності дуже важливий для побудови кращого суспільства (Dewey, 1915, 1977a).

Шостий засадничий аспект: Дьюї відкидав існування трансцендентної реальності чи абсолютних істин (Dewey, 1915, 1920). Він казав: «Зростання як таке – ось єдина моральна «вершина» (с. 177). Дьюї не вірив в те, що трансцендентна реальність служить людям орієнтиром і допомагає зрозуміти, що є правильним, а що – хибним. Дьюї був переконаний, що вивчаючи навколишній світ, люди можуть зрозуміти, яким він повинен бути (Dewey, 1922), і що абсолютних істин не існує. Дьюї був прихильником релятивістської філософії, згідно з якою чорно-біла картинка світу не відповідає дійсності. На думку Дьюї, трансцендентної реальності теж немає. Існують лише людина та природа. Людині під силу змінювати природу (Dewey, 1922).

Дьюї поділяв думку Бекона про необхідність застосування наукового методу у всіх дисциплінах. Як уже зазначалося, це означає відмову від будь-якого роду попередніх уявлень про те, що є істинним (Dewey, 1977a, 1977b, 1977c). Замість того, щоб сліпо довіряти загальноприйнятим поняттям, кожна людина повинна перевіряти всі припущення на власному досвіді. Науковий метод Дьюї (1938)

розцінював як єдиний спосіб пізнання істини. Він (1977a, 1977b) був переконаний, що цей метод повинен використовуватися, не лише щоб відшукати рішення загальнолюдських проблем, але й у вирішенні повсякденних питань. З точки зору Дьюї, всі ми – свого роду науковці, дослідники-експериментатори (Dewey, 1915, 1938).

Сьомий аспект: Дьюї був переконаний, що державна школа – ідеальне місце для навчання школярів (Dewey, 1910, 1915). В ті часи це була досить смілива заява. Справа в тому, що тоді в державній освіті панували консервативні ідеї (Hunt & Maxson, 1981; Monroe, 1940; Yulish, 1980). Відповідно, консерватори схвалювали концепцію державних шкіл, а думки лібералів у цьому питанні розходилися (Barnard, 1842; Filler, 1965). На думку багатьох освітян, заяви Дьюї про важливість державних шкіл сприяли початку так званої «золотої доби» загальноосвітніх закладів, яка тривала з 1920-х до 60-х років. Впродовж цього періоду і ліберали, і консерватори вітали розвиток державних шкіл. А в 1960-х за іронією долі вже консерваторам бракувало однастайності в питанні підтримки державних шкіл (Ravitch & Finn, 1987).

На думку Дьюї (1938, 1966), загальноосвітні державні школи дуже важливі, тому що саме там можна ділитися досвідом, спілкуючись з іншими. Він вважав, що життєвий досвід, який людина здобуває лише на основі власного життя, не такий цінний (Dewey, 1938, 1966). Дьюї підкреслював, що так як різні люди мають несхожий життєвий досвід, то вони можуть взаємно збагатити один одного. Тож обмін досвідом майже так само важливий, як і сам досвід. Дьюї вважав, що державні школи якраз і є тим майданчиком, де може відбуватися такий плідний обмін досвідом.

Підсумовуючи вищесказане, відзначимо, що Дьюї – найавторитетніший діяч освітньої сфери як у свій час, так і в XX столітті взагалі (Bagley, 1915; Dunn, 1955; Dupuis, 1966). Погляди цього освітянина сформувалися під впливом низки мислителів, чий ідеї він зміг систематизувати та розвинути відповідно до вимог часу. Так як Дьюї вдалося співвіднести свої ідеї з тогочасними суспільними змінами, його підходи і погляди стали беспрецидентно популярними.

## Інші реформатори-ліберали

---

### Герберт Спенсер

Герберт Спенсер (1820–1903) – англійський теоретик, один з лідерів прогресистів. Спенсер закликав до того, що він окреслив як «політична справа з утвердження справжнього лібералізму» (с. 227). В багатьох розуміннях саме він заклав підвалини сучасного ліберальної ідеології (Duncan, 1908; Egan, 2002; Spencer, 1963). Його праці відіграли особливо велику роль у формуванні освітньо-філософських поглядів Джона Дьюї (Egan, 2002; Rippe, 1997) та Жана Піаже (Egan, 1983, 2002). Ріппа (1997) з цього приводу відзначає: «Спенсер належить до найвидатніших піонерів американського прогресизму. Він підняв доктрину прогресистської освіти на високий

рівень, чим суттєво полегшив майбутню роботу Джона Дьюї» (с. 148). Іган (2002, с. 48) додає, що багато ідей Дьюї – це «просто відлуння» поглядів Спенсера, і що Дьюї запозичив у нього багато думок.

Спенсер прагнув застосувати в класній роботі ідеї Дарвіна (Low-Beer, 1969; Spencer, 1963, 1966). Саме Спенсер першим сказав, що «виживають найбільш пристосовані», невдовзі цей вислів став загальноновживаним (Egan, 2002). Він намагався застосовувати принцип еволюції у вивченні багатьох предметів ще до того, як теорія Дарвіна стала широко популярною (Low-Beer, 1969; Spencer, 1932).

Дарвінове вчення про еволюцію Спенсер спробував перетворити на теорію, яку можна було б застосувати в соціології та освітній сфері (Low-Beer, 1969; Spencer, 1932). Спенсер вважав (1851, 1963, 1966), що освіта повинна допомагати виявляти «найбільш пристосованих» людей у кожному поколінні. Ці найпристосованіші учні мали високі шанси стати успішними в житті завдяки своєму інтелекту, природним здібностям, а також умінню адаптовуватися до мінливих умов (Spencer, 1851, 1963, 1966). Спенсер доводив, що суспільству потрібно краще пристосуватися до змін, які принесла недавня промислова революція (Spencer, 1902, 1966). Вона вимагала більшої спеціалізації в освіті, доступної для широких мас населення.

Спенсер був переконаний, що освітня система повинна мати прикладний характер, тобто бути спрямованою на вирішення науково-практичних, а також утилітарних завдань. На його погляд, особливу увагу треба приділяти тим аспектами освіти, які допомагають забезпечити виживання людини як біологічного виду. Він виступав за таку систему освіти, в якій не було б: а) вивчення матеріалу напам'ять та подальшого його декламування, а також б) трудового навчання (Low-Beer, 1969; Spencer, 1963, 1966).

Спенсер (1963) вважав, що головна мета освіти – підготувати дитину до дорослого життя. Він був переконаний, що знання важливі, тому що вони сприяють еволюції людини як біологічного виду і сприяють його самозбереженню. Аби школи працювали максимально ефективно, Спенсер твердив, що потрібно, щоб учням давалися не абстрактні, а практичні знання, а вчитель допомагав дитині робити власні відкриття.

На погляд Спенсера (1932, 1963), дитина спочатку повинна навчатися на конкретних прикладах, поки вона не почне розумітися на абстрактних поняттях. Цю думку він обґрунтовував, посиляючись на поняття «рекапітуляції», яке застосовується в еволюційній теорії (Egan, 2002; Spencer, 1963). Рекапітуляція означає, що, розвиваючись у материнській утробі та в ранньому дитинстві, дитина проходить усі стадії розвитку людини як біологічного виду: від давніх форм життя і до *Homo sapiens* (Egan, 2002; Krips & McGuire, 1995). В такому випадку, протягом певного часу інтелектуальні здібності дитини подібні до тих, які були в доісторичної людини. Тому дитина стає здатною абстрактно мислити, лише досягнувши певного віку. Згодом цю ж думку про абстрактне мислення висловить Піаже (1950).



Спенсер (1963) вважав, що дитині потрібно створити комфортне освітнє середовище, де б вона засвоювала знання в ігровій формі. На його думку, у досягненні цієї мети можуть допомогти ідеї Бекона про використання наукового методу в класній роботі. Згідно з цим підходом, дитина не повинна приходити до школи зі сформованим набором уявлень, навпаки, відповіді на всі запитання вона повинна відшукати сама – на основі досвіду, отриманого в класі (Duru, 1966).

Спенсер (1908, 1963) був переконаний, що освіта має сприяти подальшому розвитку людини як біологічного виду, а тому вважав, що педагогіку потрібно перебудувати на основі теорії еволюції (Spencer, 1908), і що запорукою розвитку людини як біологічного виду є освіта, а саме, такий освітній підхід, де в центрі уваги знаходиться дитина, адже вона інстинктивно тягнеться до вивчення предметів, які знадобляться їй у подальшому житті (Spencer, 1932). Спенсер твердив, що найвищим пріоритетом повинно бути забезпечення процвітання людини як біологічного виду, тому вчитель, серед іншого, має дбати про фізичний та моральний бік виховання дитини (Spencer, 1932, 1963).

Велике враження на Спенсера справив науково-технічний прогрес. Прибувши до Сполучених Штатів, він жваво зацікавився хмарочосами Америки, їхньою конструкцією, яка давала змогу регулювати внутрішню та зовнішню температуру будівлі, і зробив прогноз, що Сполучені Штати невдовзі стануть найпотужнішою країною світу (Spencer, 1966). Але захоплення прогресом зумовило негативне ставлення Спенсера до державних шкіл (1902, 1908, 1963).

#### **Додатковий матеріал: інтерес Дьюї до європейської освіти**

Джон Дьюї глибоко вірив у необхідність переймати іноземний освітній досвід, особливо європейський, адже він був філософом, а багато найвидатніших мислителів того часу проживало саме в Європі. У своїх працях Дьюї (1910, 1920, 1929) часто посиляється на них і приводить приклади з іноземної освітньої практики.

Час від часу Дьюї приїздив до Європи, щоб попрацювати з місцевими освітянами. Найбільше враження на європейських теренах справила на нього освітня система Росії. Він захопився радянською системою шкільного навчання, що знайшло відображення у його книзі «Враження від Радянської Росії та революційного світу: Мексики, Китаю, Туреччини» (1929). У своїй праці Дьюї висловив думку, що радянська система шкільного навчання повинна стати зразком для американської. Тут треба відмітити, що в ті часи багато американців – як, мабуть, і сам Дьюї – не знало, що влада Радянського Союзу застосовує репресії проти власного народу. Критики Дьюї поспішили заявити, що його увага до колективного, а не індивідуального на фоні заяв, що Росія має бути зразком, свідчить, що він – комуніст. Таке звинувачення явно несправедливе – особливо з огляду на те, що пізніше Дьюї доволі гостро висловлювався з приводу репресій у Радянському Союзі. Ідеологію Дьюї, скоріше,

можна назвати соціалістичною, схожою з тією, яка панує в більшості країн Скандинавії. Але називати Дьюї комуністом – це вже занадто.

Він вважав, що американським освітянам є чому повчитися у своїх європейських колег, адже видатні освітні діячі Європи, наприклад, Йоган Песталоцці, Фрідріх Фрьобель, Герберт Спенсер та Йоган Герберт, зіграли велику роль у становленні американської системи освіти. Багато освітян Америки і сьогодні переконані, що ми повинні активніше переймати іноземний досвід. Детальніше це буде обговорюватися в 15 розділі.

До появи на освітній арені такого визначного діяча як Джон Дьюї, який захищав державні школи, багато освітян-лібералів ставилися до них критично (Barnard, 1842; Egan, 2002): адже перші загальноосвітні державні школи були консервативними навчальними закладами, які фінансувалися і підтримувалися в основному вігами, наприклад, Горацієм Манном (1849) та Генрі Барнардом (1842). Багато ранніх лібералів вважало, що в державних школах педагоги навчають дітей, ні на йоту не відходячи від усталених програм, і прищеплюють їм консервативний світогляд (Spring, 1997).

Тут нас цікавлять не стільки погляди Спенсера (1902, 1908, 1963) на державну шкільну освіту, скільки причини такого ставлення. Він не схвалював ідею загальноосвітніх шкіл, фінансованих з коштів штату, тому що «втручання керівництва штату сповільнює розвиток шкіл» (Spencer, 1908, с. 472). Спенсер був переконаний, що державні школи, через їхню спрямованість на широкі маси населення, дають неглибокі знання (Spencer, 1851). Замість цього, на думку Спенсера, краще зосередитись на відборі і навчанні найбільш пристосованих дітей, які завтра стануть суспільними лідерами, саме тому Спенсер виступав проти спеціальної освіти для дітей з особливими потребами (Cavenagh, 1932; Egan, 2002; Rafter, 2004; Sarason & Doris, 1969; Spencer, 1851, 1908).

Та все ж треба віддати Спенсеру належне і зауважити, що він зробив великий вклад у розвиток освітньої сфери. Так як він був впливовою фігурою і в наукових, і в освітніх колах, то багато хто під його впливом став серйозніше ставитися до педагогіки і сприймати її як нову наукову дисципліну (Cavenagh, 1932; Duncan, 1908; Rafter, 2004; Spencer, 1902, 1908, 1932). Застосування Спенсером поняття рекапітуляції, яке відноситься до теорії еволюції, в освітній сфері сильно вплинуло на Г. Стенлі Холла (чи не найкращого в свій час фахівця з питань навчання дошкільнят), а також (хоч і меншою мірою) – на Джона Дьюї (Egan, 2002).

Спенсер намагався об'єднати науку та освіту, що викликало незадоволення як з боку науковців, і з боку освітян (Rafter, 2004; Spencer, 1908). Наукові погляди еволюціоніста Спенсера та креаціоніста лорда Кельвіна (його ім'я носить температурна шкала Кельвіна) розходилися (Spencer, 1908). Багато освітян не сприймало рекапітуляційного підходу Спенсера до навчального процесу, вони

вважали, що він породжує расизм (Egan, 2002; Sarason & Doris, 1969). Але, в цілому, погляди Спенсера сприяли об'єднанню науки та освіти для створення ширшої педагогічної парадигми; фактично, його ідеї лежать в основі сучасної освітньої філософської думки.

## Джозеф Лі та Генрі Кертіс

Джозеф Лі (1862–1937) та Генрі Кертіс (1862–1937) були відомими освітніми діячами кінця 1880-х і початку 1900-х років. Зокрема, вони очолили рух за використання ігор в навчальному процесі. Виступаючи за створення ігрових майданчиків на території шкіл по всій країні, вони спонукали освітян по-новому подивитися на ігри як на важливий аспект розвитку дітей. Лі (1915) стверджував:

«Найголовніше, потрібно зрозуміти, що гра – це не забаганка, а необхідність. Ігри не тільки подобаються дітям, без них вони просто не можуть стати повноцінними особистостями» (с. 2).

Фактично, рух за використання ігор у школах набрав сили у 1885-1895 роках у великих містах, таких як Нью-Йорк, Чикаго, Бостон та Філадельфія. Там будувалися ігрові майданчики, щоб за допомогою гри нейтралізувати негативний вплив міського середовища на дітей (Lee, 1925).

Лі доводив (1925), що ігри зміцнюють здоров'я і допомагають дитині направити свою енергію в конструктивне русло. Лі вважав, що гра, «якщо застосовувати її розумно, має високу освітню та суспільну цінність» (с. 17). Лі та Кертіс були переконані, що так як соціологи одностайно вважають ігри необхідними, то ігрові майданчики при школах потрібно споруджувати, щоб діти могли ними користуватися не лише під час навчального року, а й на канікулах. Іншими словами, гра дає змогу школярам відволіктися, виплеснути зайву енергію та зняти стрес, тож доцільно використовувати ігрові майданчики цілий рік.

## Вільям Кілпатрик

Вільям Кілпатрик (1871–1965) у свої часи був майже такою ж впливовою фігурою як Джон Дьюї (Campbell, 1970; Cousins, 1958; Douglas, 1958; Kilpatrick, 1914/1971; Kramer, 1976; Lillard, 1972; Peltzman, 1998). Він став відомий як блискучий викладач (Peltzman, 1998). Його називали «професор-на-мільйон», тому що хтось поррахував, що завдяки популярності Кілпатрика в Колумбійській університет поступило стільки студентів, що їхня сумарна плата за навчання склала понад мільйон доларів (Beineke, 1998).

Кілпатрик був відданим послідовником ідей Дьюї і одним з найактивніших популяризаторів його освітньої філософії (Peltzman, 1998). Кілпатрик (1951) чітко сформулював принципи своєї освітньо-філософської діяльності.

По-перше, він дотримувався переконання, що в демократичному суспільстві і школи мають бути демократичними. А педагог у навчальному процесі має використовувати демократичні методи навчання (Kilpatrick, 1925a, 1925b, 1935). Кілпатрик вважав, що основне завдання школи – підготувати дитину до життя в демократичному суспільстві. Отже, він стверджував, що шкільна освіта в Сполучених Штатах повинна бути демократичною (Kilpatrick, 1935).

По-друге, Кілпатрик (1935, 1936) заявляв, що матеріал, який вивчається в класі, повинен бути цікавим дитині. Він запевняв, що діти мають впливати на формування навчальної програми. Кілпатрик заперечував, що такий підхід зіпсує учнів і вони захочуть вивчати тільки легкий матеріал (Kilpatrick, 1925a, 1925b, 1935). На його погляд, учителі повинні заохочувати дитину шукати цікаві для неї сфери знань. Вчитель, наскільки можливо, не повинен примушувати дітей вивчати нецікавий їм матеріал чи предмет (Kilpatrick, 1925a, 1926, 1935).

По-третє, Кілпатрик твердив, що навчання ґрунтується на особистому досвіді. Кілпатрик (1935) заявив: «Досвід – найкращий учитель» (с. 221). Подібно до Дьюї, він вважав (1925a, 1925b, 1926, 1935), що вчитель повинен допомагати дитині експериментувати, а не давати готові відповіді. За Кілпатриком (1951), теоретичні знання мають підкріплюватися практичним досвідом.

По-четверте, Кілпатрик (1936, 1937) проголошував, що так як суспільство змінюється, то і розвиток шкіл не повинен стояти на місці. Як і Дьюї, Кілпатрик був переконаний, що промислова революція багато в чому змінила суспільство, тож школа теж повинна була пристосовуватися до цих змін. А саме, під впливом індустріалізації навчальні заклади Америки ставали все більш спеціалізованими, а роль родини суттєво знизилась (Kilpatrick, 1925, 1926, 1951). На думку Кілпатрика, школа мала грати в суспільстві вагомішу роль, перебравши на себе декотрі з функцій, які раніше виконували батьки. Щоб розширити вплив шкіл, Кілпатрик закликав виділяти більше коштів на розвиток державної освіти (Kilpatrick, 1935).

По-п'яте, Кілпатрик був переконаний, що дітей потрібно виховувати соціально активними (Beineke, 1998). Він вважав, що суспільство – цілісний організм, де люди мають вирішувати проблеми спільними зусиллями. Тому Кілпатрик наголошував, що діти мають залучатися до «соціально направленої активності» (Beineke, 1998). За Кілпатриком, кожен повинен розвивати свої моральні та громадянські якості.

Моральність, особливо, ті її аспекти, на яких будується процвітання суспільства, Кілпатрик вважав необхідною. Завершуючи розгляд світогляду цього освітнього діяча, варто відзначити, що важливими передумовами для успішної роботи шкіл він (1935, 1951) вважав зменшення кількості учнів у класі та збільшення фінансування.

## Елла Флегг Янг

Елла Флегг Янг (1845–1918) була студенткою Джона Дьюї, коли він викладав у Чиказькому університеті. Їй було вже п'ятдесят років, коли вона почала слухати лекції Дьюї, ставши найкращою ученицею в групі (Lageman, 2002). Янг настільки захоплювалася навчанням, що іноді під час занять виявлялося: вони з Дьюї дискутують виключно між собою, забувши про решту студентів в аудиторії (Lageman, 2002; McManis, 1916). Після закінчення вузу Янг стала куратором з питань викладання в експериментальній школі Дьюї при університеті, де його освітні ідеї застосовувалися на практиці (Lageman, 2002; McManis, 1916). Янг була відданою прихильницею ідеї свободи педагога, адже вважала, що тільки вчитель знає, що найкраще підходить його учням. Свої ідеї про надання вчителям свободи дій при формуванні навчальних планів Дьюї вивів саме на основі поглядів Янг (Lageman, 2002; McManis, 1916).

Янг була блискучим адміністратором і збагатила власним досвідом освітню сферу. В 1909 році Рада чиказьких шкіл обрала Янг своїм керівником. Так Елла Янг стала першою жінкою в Сполучених Штатах, яка обійняла цю посаду у великому місті. Протягом 20 років вона входила до Ради з питань освіти штату Іллінойс, а в 1910 році була обрана президентом цієї Ради (Blount, 2002). Янг була радником з освітніх питань, адміністратором і вченим, але яку б посаду вона не займала, завжди в центрі її уваги перебувало питання свободи вчителя (Blount, 2002; Lageman, 2002; McManis, 1916).

## Помірковані ліберали

---

### Колін Скотт

Колін Скотт (1861–1925) багато в чому поділяв погляди Вільяма Г. Кілпатрика і стверджував, що школа «має пристосуватися до суспільства» (Scott, 1908, с. 1). Він вважав, що освіта даватиме найкращі результати тоді, коли учні будуть вчитися впливати на суспільство (Scott, 1908). З цією метою Скотт заснував Громадську асоціацію освіти (1906). Він популяризував ідею роботи учнів у групах, тому що вважав, що так як у суспільстві люди працюють групами над вирішенням конкретних проблем, то й школярі мають тренуватися працювати у такий спосіб. Скотт доводив, що такі навички не лише сприятимуть покращенню суспільства, але й підуть на користь самим учням, тому що робота в групах відточує лідерські якості. Скотт поважав погляди Джона Дьюї, але був переконаний, що акцент слід робити не на дитиноцентричному підході, а на вихованні відповідальних громадян. На думку Скотта, освіта має допомогти дитині обрати гідні життєві цілі та навчити їх досягати.

## Йоган Герберт

Йоган Герберт (1776–1841) був німецьким психологом і видатним освітянином, хоча сформульовані ним ідеї набули популярності вже після його смерті (Dunkel, 1970). На становлення американської освіти вплинула ціла низка європейських педагогічних діячів, зокрема, Йоган Песталоцці, Фрідріх Фрєобель та Йоган Герберт (Doherty, 1977; Dunkel, 1970; Slight, 1961). Правда, для впровадження їхніх освітніх підходів часто потребувалося багато часу. Причин було дві: по-перше, потрібен був час для того, щоб американські освітяни могли на власні очі побачити, як працюють європейські освітні теорії. По-друге, навіть після того, як американські освітяни запозичували ці ідеї, потрібен був час, поки ці погляди набирали популярності в Сполучених Штатах.

Підходи Герберта в Америці стали застосовуватися досить пізно – у 1880-1890-х роках, піонером у цій справі став Чарлз де Гармо (Dunkel, 1970). Найважливішим напрацюванням Герберта була методика проведення уроку, яку можна застосовувати, як він твердив, у будь-якому шкільному класі. Головне, вважав Герберт, зацікавити учнів навчальним матеріалом. Він був переконаний, що розроблена ним методика проведення уроку якраз і гарантує досягнення цієї мети (Dunkel, 1970). Герберт вірив, що найкращий навчальний метод – подавати матеріал, привязуючи його до сфери інтересів учня. Також дуже важливо правильно структурувати навчальний матеріал. Його методика проведення уроку передбачала п'ять етапів: 1) підготовка; 2) виклад; 3) порівняння та абстрагування; 4) узагальнення чи надання визначень; 5) застосування (Dunkel, 1970).

Як уже говорилося, першим ідеї Герберта в Сполучених Штатів став популяризувати Чарлз де Гармо, написавши книгу «Методологічні основи» (1889). Європейські освітні діячі застосовували підходи Герберта ще з 1865 року (Dunkel, 1970).

За життя сучасники Герберта не сприймали його ідеї, але після його смерті сформульовані ним принципи стали широко популярними (Dunkel, 1970). Герберт стверджував, що важливо не тільки скласти план занять, але й підмічати, які уроки найбільше подобаються учням. Педагог був переконаний, що вдалий урок – це той, який сподобався учням (Graves, 1912). Таке означення показує, що Герберт виступав за дитиноцентричний підхід.

Але, не зважаючи на свій типово ліберальний підхід, в центрі якого була дитина, Герберт наголошував, що головне завдання школи – виховувати в учнях високі моральні якості (Dunkel, 1970; Graves, 1912). Грейвз (1912) з цього приводу відзначає: «Формування високоморальної, релігійної особистості – в цьому Герберт бачить найголовнішу мету освіти» (с. 177). Один з розділів книги Герберта (1852) так і називається «Моральність: перша та найголовніша мета освіти». В ньому він пише: «Освіта – це не просто засіб «вдосконалити» людину в певному сенсі, це спосіб

зробити її високоморальною особистістю. Тож найважливіша мета освіти – прищеплювати учням моральність та духовність» (с. 7).

## Центристи

---

### Фрідріх Фрѳобель

У 1839 році Фрідріх Фрѳобель (1782-1852) відкрив перший у Німеччині дитсадок (Slight, 1961). Він вважав, що задача дитсадка – допомогти дітям зростати наче дерева в саду, відчуваючи єдність з Всевишнім та оточуючими людьми (Doherty, 1977; Downs, 1978; Slight, 1961). За Фрѳобелем, у дитячому садку повинні були застосовуватися як консервативні, так і ліберальні ідеї для досягнення найкращого результату. На думку Фрѳобеля, від консерваторів треба було перейняти спрямованість на виховання високих моральних ідеалів. А у лібералів запозичити дитиноцентричний підхід (Doherty, 1977; Downs, 1978; Slight, 1961).

Мережа дитсадків стала активно розвиватися в 1840-х роках. У 1852 році Фрѳобель помер, але його ідеї невдовзі стали популярними в Сполучених Штатах. Вже у 1855 році Карл та Маргарет Шурц заснували перший дитсадок у Вотертауні, Вісконсин, хоча треба відзначити, що в 1850-х роках дитячі садки були досить рідкісним явищем в Америці. Але час не стояв на місці, і в 1861 дитячий садок відкрився при одній з приватних академій у штаті Нью-Джерсі. У 1867 педагог із Массачусетсу Елізабет Пібоді здійснила поїздку до Старого Світу, щоб ознайомитися з роботою європейських дитсадків (Baylor, 1965; Beatty, 1995; Peabody, 1886). У 1873 році в Сполучених Штатах налічувалося вже півтора десятка дитсадків, де всього було 1 252 вихованці (Spring, 1997).

Священик і син священика, Фрѳобель вірив у християнські постулати про прагнення людини до єднання із Всевишнім (Ulich, 1968) і про чистоту дитячої душі, він вважав, що ці дві тези якнайкраще поєднуються у концепції дитсадка. Він писав: «Освіта допомагає дитині розвиватися як належить мислячій, розумній істоті, яка дорослішає і усвідомлює внутрішній закон Божественної єдності» (як читаємо у: Doherty, 1977, с. 5).

Перші дитсадки в Америці відкривалися у приватних школах (Gangel & Benson, 1963; Morgan, 1986). У Сент-Луїсі, штат Міссурі у 1873 році вперше відкрився дитсадок при державній школі (Beatty, 1995; Shapiro, 1983). А добре відомий у цьому місті інспектор шкіл Вільям Торрі Харріс став першим, хто публічно заявив, що потрібно включити дитсадки в американську систему освіти. Завдяки зусиллям Харріса дитячі садки стали відкриватися по всій країні (Beatty, 1995; Shapiro, 1983). Спочатку вони функціонували значною мірою як нинішні групи дошкільної підготовки для малят із малозабезпечених міських родин (ам. програма *Head Start*).

У XX столітті вплив ідей Фр'юбеля на американську освітню систему ще більше посилювався у порівнянні з XIX. Г.А. Гамільтон з цього приводу писав:

«Справді, Фр'юбель у пошані ... в Америці ... переважно завдяки своїм релігійним переконанням. Багато хто схвалює освітню теорію, яка пропагує єднання з Богом» (як читаємо у: Slight, 1961, с. 178).

Фр'юбель вважав, що заняття в школі завжди повинні розпочинатися й завершуватися молитвою й возданням хвали Всевишньому, він особливо цінував спів псалмів. Зазвичай Фр'юбель відводив понад годину в день читанню Біблії та возданню хвали Творцю (Slight, 1961).

Фр'юбель заявляв, що дитина дошкільного віку краще підготується до життя й навчання у школі не шляхом виконання довгих і нудних завдань, а розвиваючи та зміцнюючи особисті якості, необхідні, щоб стати хорошим учнем та громадянином (Ulich, 1957). За Фр'юбелем, педагоги у дитсадку повинні складати навчальну програму так, щоб діти розвивали свої духовні та розумові якості і тренували тіло (Beatty, 1995; Graves, 1912). Для таких діячів освіти як Фр'юбель, Песталоцці та Манн головною метою дошкільної освіти був успішний розвиток і дорослішання дитини.

У 1898 році в Сполучених Штатах було 4 363 дитсадки, які відвідувало приблизно 200 000 вихованців (Parkway, 1998). Дитячі садки в основному орієнтувалися на малечу з малозабезпечених міських родин, таким чином ці дошкільні навчальні заклади допомагали створювати рівні освітні можливості для всіх дітей країни.

## Марія Монтессорі

Марія Монтессорі (1870–1952) була неординарною особистістю, зокрема, вона стала першою жінкою в Італії, яка закінчила медичне училище і працювала лікарем (Lillard, 1972; Standing, 1957). Спочатку Монтессорі не планувала стати педагогом. Але, розпочавши професійну діяльність як медик, вона одержала посаду професора антропології в Римському університеті (Kramer, 1976). З часом вона почала працювати з учнями, які мали вади розумового розвитку. Для них Монтессорі розробила спеціальні методики навчання, які передбачали засвоєння знань в ігровій формі. Вона вважала, що це дозволяє дитині якнайповніше розкрити свій потенціал (Applebaum, 1971; Kramer, 1976). Успіх методик для роботи з дітьми-інвалідами нашо́вхнув Монтессорі на думку, що такі освітні підходи можуть бути корисними і при навчанні звичайних дітей (Kramer, 1976; Montessori, 1956, 1965; Standing, 1957). У 1907 році Монтессорі вже застосовувала свій освітній підхід при навчанні учнів з різних початкових шкіл (Kramer, 1976; Lillard, 1972; Standing, 1957).

В Європі багато освіті́них діячів відзначало, що методики Монтессорі ефективні, тож американські педагоги почали спеціально приїздити в Італію, щоб



перейняти новий досвід (Standing, 1957). Невдовзі Монтессорі запропонували приїхати до США і особисто познайомити всіх зацікавлених зі своїм навчальним підходом. У США її методики швидко стали популярними, а в 1912 році Монтессорі навіть запросили до Білого дому (Lillard, 1972). Відомі в американському суспільстві люди зустріли її з великим ентузіазмом, наприклад, донька президента Вудро Вілсона стала її секретарем, а винахідник телефону Александер Грехем Белл – президентом Американської організації шкіл Монтессорі (Lillard, 1972). Белл гаряче вітав відкриття шкіл, де застосовувалася методика Монтессорі, і один з перших таких закладів в Америці був відкритий прямо в його домі (Lillard, 1972).

Переконання Монтессорі вплинули на організацію роботи шкіл, де застосовувалися її методи. По-перше, Монтессорі вважала, що школа повинна заохочувати природне бажання дитини пізнавати світ за допомогою спеціальних ігор (Montessori, 1965, Standing, 1957). В цьому сенсі підхід Монтессорі був ліберальним і дитиноцентричним. Зокрема, вона думала, що дитині важливо перевірити на власному досвіді те, про що їй розповідають у школі (Standing, 1957). Наприклад, згідно з однією методикою Марії Монтессорі, діти повинні були доторкатися до літер алфавіту, вивчаючи їх (Montessori, 1965).

По-друге, Монтессорі відзначала, що принципово важливо, щоб дорослий підтримував дитину на шляху здобуття знань. Вона казала, що дорослі знають, що для дитини найкраще, тож вони повинні укладати навчальні програми (Montessori, 1965). Монтессорі відзначала: «Дитина, залишена без нагляду, спонтанна у своїх діях ... І тут ми повинні «дати лад» цим пориванням, спрямувавши дитячу енергію в конструктивне русло, згідно з її схильностями та інтересами» (с. 52). За Монтессорі, у кожної дитини бувають «вразливі періоди», які найкраще підходять для засвоєння певних істин. Проте лише дорослий може відчувати, що в житті дитини настав такий період, тож робота педагогів особливо важлива (Montessori, 1956, 1965; Standing 1957). У цьому сенсі Монтессорі дотримується традиційного підходу, на противагу ліберальним філософам на кшталт Дьюї та Кілпатрика (Kilpatrick, 1914/1971; Standing, 1957).

Монтессорі була переконана, що буде краще, якщо вчитель не буде повністю дотримуватися дитиноцентричного підходу в освітній роботі, а запропонує дитині заздалегідь підготовлений перелік предметів, з яких вона обиратиме цікаві для себе (Kilpatrick, 1914/1971; Montessori, 1965). У такому випадку в дитини залишається можливість вибору, але при цьому буде гарантія, що вона розвиватиметься, освоюючи все складніший матеріал. На погляд Монтессорі, діти не схильні обирати більш складний матеріал для вивчення, якщо спершу їх не зацікавити цим предметом (Montessori, 1965; Standing, 1957). Якщо надати дітям повну свободу в цьому питанні, то існуватиме небезпека, що вони весь час обиратимуть легкий матеріал, адже у них не буде стимулів братися за складніший.

По-третє, Монтессорі вважала моральне виховання дуже важливим. Вона була ревною римо-католичкою і стверджувала, що духовний аспект освіти має велике

значення (Montessori, 1965, с. 88). Монтессорі була переконана, що працюючи в класі, потрібно весь час звертатися до релігії, особливо, пояснюючи дітям, що таке добро і зло та прищеплюючи їм гарні манери (Montessori, 1965; Standing, 1957). Монтессорі вважала, що важливо виховувати в дітях високі моральні якості, на її думку, це сприятиме самодисципліні, а також утвердженню миру на всій планеті (Montessori, 1965; Standing 1957). З огляду на це, вчитель повинен розвивати духовні якості дітей.

По-четверте, Монтессорі (1965) твердила, що дорослі мають поважати дитину. Одним із елементів такої поваги вона вважала турботу батьків про освіту своїх дітей (Lillard, 1972).

Школи, де застосовувалися методики Монтессорі, стали популярні після 1910 року. Втім, її підхід почали критикувати деякі найвідоміші ліберали Сполучених Штатів. Найбільш критично був налаштований видатний освітянин з Колумбійського університету Вільям Кілпатрик (Kramer, 1976; Lillard, 1972). Він написав книгу «Перевірка системи Монтессорі» (1914), де піддав критиці її освітні методи (Kilpatrick 1914/1971). Для розвінчання ідей Монтессорі Кілпатрик не пошкодував гучних слів: її підхід він вважав надмірно формалізованим, і навіть таким, що призводить до «пригнічення» розвитку дитини (с. 30). Кілпатрик відзначав, що, на думку багатьох американців, уміння читати в дітей формується «майже в окультний спосіб» (с. 53). Заяви Кілпатрика справили вплив на деяких видатних діячів освіти, «які мали достатньо влади та впливу, щоб схвалити чи обмежити розповсюдження освітніх методик Монтессорі в навчальних закладах» (Applebaum, 1971, с. 232). Критично ставився до підходів Монтессорі і Джон Дьюї (Kramer, 1976).

Основна причина, чому ці двоє провідних освітян-лібералів критикували Монтессорі, полягала в тому, що вона виступала за більшу деталізацію навчальних планів та кращу звітність, чого вони не сприймали (Montessori, 1965). Сутність методу Монтессорі полягала в тому, що дитині дається можливість обирати, що вивчати, але в межах переліку предметів, сформованого вчителем (Kramer; 1976, Montessori, 1965). Вчитель, який був прихильником системи Монтессорі, міг, приміром, запропонувати дитині на вибір чотири книжки для читання, з яких вона могла вибрати ту, яка їй більше подобалась. Після того, як дитина прочитає книгу, вчитель пропонував обирати між іншими чотирма книгами – цього разу трохи складнішими ніж попередні. Процес продовжувався і дитина робила вибір між заздалегідь підготованими вчителем варіантами, а це гарантувало, що вона буде освоювати все складніший і складніший матеріал. Крім того, Монтессорі (1965) дотримувалася переконання, що дитина повинна повторювати певні дії, поки не опанує той чи інший вид діяльності.

Монтессорі (1956, 1965) вважала, маленькі діти ще не готові обирати, який матеріал їм вивчати. Якщо вчитель поступово не буде ускладнювати навчальний матеріал, то дитина сама не захоче обирати складні завдання. Монтессорі критично ставилася до шкіл ліберального спрямування, тому що вважала, що в них від учня вимагається засвоїти менше матеріалу ніж потрібно було б (Standing, 1957). Вона

ставила під сумнів твердження Дарвіна про те, що рівень інтелекту людини наперед визначений і дотримувалася переконання, що необхідно навчити дитину наполегливо працювати і розвивати свій потенціал. З цього приводу Ліллард (1972) зазначає: «Дарвінова теорія еволюції, яка ґрунтується на природному доборі, посіяла в американському суспільстві початку 1900-х переконання, що рівень розумових здібностей закладений від народження. Наголос Монтессорі на когнітивному розвитку в ранньому дитинстві однозначно йшов у розріз з цією концепцією» (с. 19). На відміну від Монтессорі, Кілпатрик та Дьюї були послідовниками Дарвіна і Спенсера, а тому вважали, що дитина наділена внутрішнім чуттям, яке допомагає їй зрозуміти, що потрібно вивчати (Dewey, 1966; Egan, 2002).

Репутація шкіл, в яких викладали за методикою Монтессорі, постраждала через критику Кілпатрика (Campbell, 1970). До того ж Монтессорі дуже прискіпливо слідувала за тим, як її методи застосовуються в школах, що стримувало розвиток мережі таких закладів (Kramer, 1976). Крім того, дехто вважав, що вчителі в школах Монтессорі беруть на себе функції, які насправді краще залишити батькам (Appelbaum, 1971). Та все ж, найсерйозніша критика була саме з боку Кілпатрика.

У 1920-40-х роках школи Монтессорі почали занепадати і практично повністю зникли. Але головне, що цей педагог зміг змінити підхід до навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. По-перше, Монтессорі зіграла велику роль у популяризації дитячих садків. Освітні програми в дитячих садках стали запроваджувати з приблизно 1900 року (ам. *nursery school*), але популярною ця тенденція стала тільки після Першої світової війни (Forest, 1935; Davis, 1947; Meyer, 1967). Монтессорі наполягала на важливості таких змін, тому що вона вірила у ефективність раннього розвитку дитини (Appelbaum, 1971). Що стосується звичайних дитсадків, то вони стали поширеними ще до Монтессорі, але її підходи та погляди сприяли подальшому їх розповсюдженню.

Наприкінці 1950-х школи, де використовувались методики Монтессорі, знову стали популярними. Приблизно в той же час американська нація була вражена тим, що СРСР вдалося запустити перший штучний супутник. Ліллард (1972) відзначає, що тоді:

«У шкільному навчальному процесі широко використовували підходи та методологію Дьюї ... Але американці, особливо ті, у кого були діти, були занепокоєні станом нашої системи освіти. Значна частина дітей після дванадцяти років навчання була не спроможна прочитати хоча б скільки-небудь складний текст» (с. 16–17).

Ось чому американці стали шукати альтернативні освітні підходи (Lillard, 1972).

Підсумовуючи зроблене Монтессорі, треба зазначити, що у своїй освітній філософії вона змогла об'єднати ліберальні та консервативні підходи. Монтессорі створила методику роботи з класом, яка одночасно увібрала в себе і

дитиноцентричний ліберальний підхід, і переконання консерваторів про необхідність завчасної розробки навчального курсу та виховання високих моральних якостей в учнях.

## Неоконсерватори

---

Рух неоконсерваторів у 1890-х і на початку 1900-х років був спробою переглянути основи консерватизму, щоб зробити цей філософський підхід привабливим для центристів, поміркованих консерваторів і лібералів, які критично ставилися до певних аспектів новітнього лібералізму (Dupuis, 1966).

### Г. Г. Хорн

Г. Г. Хорн (1874–1946) був професором і викладачем педагогіки у Нью-Йоркському університеті. Він – один з головних критиків філософії Джона Дьюї. Хорн написав книгу «Демократична філософія освіти: гід по «Демократії та освіті» Дьюї» (1932), де аналізував його доробок. В цьому творі Хорн показав чотири головні слабкості освітнього підходу Дьюї. По-перше, Хорн твердив, що підхід Дьюї надто механістичний. По-друге, що він необґрунтовано релятивістський. По-третє, на думку Хорна, теорії Дьюї – це лише гіпотези, не підтверджені наукою. По-четверте, як наголошується у книзі Хорна, застосування підходу Дьюї призводить до ствоєння напруженості у стосунках між батьками та вчителями. Далі ми детальніше обговоримо ці чотири головні тези Хорна.

«*Надто механістичний підхід*». Хорн (1932) вказує, що Дьюї витратив багато часу на розробку освітніх методик, навчальних планів та способів проведення уроку, але майже не приділив уваги особистим якостям, необхідним учителю для ефективної роботи. Хорн (1932) відзначає: «Неспроможність оцінити важливість особистості – характерна ознака цієї філософії» (с. 531). Хорн (1923, 1937) вважав, що вчитель повинен бути сповненим любові, доброти, бажання допомогти і має бути зразком для дітей, а відсутність цих та інших якостей не замінить навіть найдосконаліше володіння педагогічними прийомами: «Давати освіту – означає цілеспрямовано створювати певну атмосферу. ... Особистість сама створює навколо себе таку атмосферу (а саме це найважливіше)» (с. vii). Хорн (1923, 1932) вказував на те, що Дьюї звертав суттєво менше уваги на особисті якості вчителя ніж будь-який інший видатний діяч освіти до нього, включаючи Ноя Вебстера, Горація Манна та інших. Хорн стверджував (1931a), що теорії Дьюї та Спенсера «відривають освіту від життя» (с. 48).

Хорн (1931a, 1931b) бачив роботу педагога не просто як постійний процес вдосконалення педагогічних навичок, методологій та навчальних планів – для нього

вона була «священнодійством» (с. 57). Він вважав, що навчання дитини не повинне обмежуватися розвитком її інтелектуального потенціалу, і що вчитель повинен виховувати в дитині «почуття духовності» (Horne, 1923, с. 176).

Хорн думав, що підходи Дьюї надто механістичні. Він стверджував, що за Дьюї достатньо тільки застосовувати дитиноцентричні методи, щоб діти добре вчилися (Horne, 1931a, 1931b, 1937). Хорн доводив, що Дьюї залишає поза увагою те, що вчителю необхідно виявляти любов до учнів, і стверджував, що хороші стосунки в колективі – запорука успішного освітнього процесу (Horne, 1931b). Хорн, зокрема, вважав, що вчитель має бути уважним до потреб дітей і опікуватися ними навіть поза межами класу. Він обстоював думку, що педагог має бути соціально активним та допомагати іншим людям, і що до «така діяльність включає в себе розсилання запрошень, відвідування хворих, різноманітну роботу для поліпшення соціальних умов у громаді» (Horne, 1931b, с. 240). Хорн вважав, що так вчитель не тільки зробить добру справу, а й покаже хороший приклад дітям.

*«Напруженість між батьками та вчителями».* Хорн (1923, 1931b, 1932, 1937) стверджував, що Дьюї закликає дітей відвернутися від батьківських переконань і створити свою власну систему цінностей, ґрунтуючись на своєму життєвому досвіді, а це підриває авторитет батьків. Хорн був переконаний, що не потрібно робити такий великий акцент на власному життєвому досвіді дитини та її однокласників, адже це неминуче вносить напруженість у стосунки вчителя з батьками. Вчитель, на думку Хорна, має підтримувати цінності, які прищепили дитині батьки, й виступати проти них, лише якщо вони явно деструктивні.

*«Необґрунтований релятивізм».* Хорн (1932, с. 137) заявляв, що головна проблема теорії Дьюї – це те, що там немає місця поняттю «потрібно». Хорн навіть стверджував, що теоретичні постулати Дьюї «відносні та механічні, але не абсолютні чи телеологічні» (Horne, 1923, с. 67). Хорн був переконаний, що Дьюї через заперечення абсолютних цінностей не зміг звернути належної уваги на розвиток моральних якостей дитини і навіть не намагався вийти за межі «точки зору звичайної людини» (Horne, 1931a, с. 44). Як ревний християнин, Хорн (1931a) був невдоволений освітніми теоріями Дьюї та Спенсера, вважаючи, що вони «підходять людині, яка більше нагадує розумну тварину, ніж істоту, створену за Божою подобою» (с. 55).

Хорн погоджувався з Платоном і вважав, що не можна бути абсолютним релятивістом, тобто, кожна людина відчуває, що є багато речей, які без вагань можна класифікувати як правильні або хибні (Dupuis, 1966). Якщо брати для ілюстрації сучасні реалії, то можна сказати, що Платон твердив: Холокост і расизм – це однозначно погано. Крім того, він був переконаний, що кожна людина дає чіткі моральні оцінки певним явищам (Plato, 2004). Тому багато хто стверджує, що заяви Дьюї про те, що абсолютних істин не існує – це вже крайнощі (Horne, 1932), а його відомий постулат, що достатньо споглядати навколишній світ, щоб зрозуміти «яким

він повинен бути», не враховує, що людей часто вводять в оману, згадаймо хоча б Німеччину часів Другої світової війни.

*«Немає наукових підтверджень».* Хорн вважав, що Дьюї висунув багато цікавих педагогічних ідей, проте не навів достатньо доказів їхньої дієвості. Хорн стверджував, що Дьюї варто було б спочатку перевірити на практиці свої теорії, а вже потім подавати їх як істинні (Horne, 1931b). Не менше обурювала його і наївність освітян, які приймали теорії Дьюї на віру, не перевіряючи їх.

В часи Хорна більшість освітян підтримувало погляди Дьюї. Але з часом критичні зауваження Хорна почали знаходити відклик у серцях багатьох батьків і педагогів.

#### Освітні дебати: педагогічні принципи Дьюї

- Що ви думаєте з приводу основних положень освітньо-філософської концепції Дьюї?
- Що вам у ній подобається?
- Що вам у ній не подобається?
- Що ви думаєте з приводу тверджень Дьюї про важливість власного досвіду та спілкування учнів між собою?
- Які з аргументів Дьюї ви вважаєте найсильнішими?
- Чи є у вас, подібно до Хорна, критичні зауваження щодо деяких ідей Дьюї? Якщо так, то які саме?

## Вільям Джеймс

Вільям Джеймс (1842-1910) вважав, що одна з головних функцій освіти – прищеплювати учням корисні звички. Він заявляв, що розум – це «мнемонічна машина» (James, 1958, с. 20), а для підвищення ефективності її роботи потрібне формування стійких навичок. Джеймс стверджував (1958): «Коротко найкраще охарактеризувати освіту як процес організації набутих навичок і моделей поведінки» (с.36-37). На думку Джеймса (1958), щоб навички закріпилися в свідомості учня, необхідно, щоб він: а) цілковито концентрував увагу на матеріалі уроку; б) був готовий працювати над матеріалом та виконувати вправи до нього, поки добре не засвоїть всю необхідну інформацію. Крім того, Джеймс підкреслював:

«Навчаючи учня, ви повинні настільки зацікавити його навчальним предметом, щоб він забув про все на світі, а далі подавайте матеріал так захоплююче, щоб учень запам'ятав його назавжди» (с. 25).

Джеймс підкреслював важливість таких видів роботи, як вивчення напам'ять уривків з класичної літератури, виконання письмових вправ та повторення пройденого матеріалу аж поки учні повністю не опанують певні академічні навички. Джеймс (1958) стверджував: «На жаль, сьогодні педагоги забули про надзвичайну важливість вивчення матеріалу напам'ять як елемента цілісного навчання» (с. 46). Він вважав, що важливо сприймати матеріал на слух, проте цього недостатньо, щоб повністю його засвоїти: «Навичка спрощує діяльність, необхідну для досягнення поставленого результату» (с. 108).

На думку Джеймса (1890), навички складають основу майже кожної сфери життя і слугують запорукою здійснення амбіційних планів. Джеймс казав: «Немає менш гідної поваги людської істоти, ніж та, чия провідна риса – нерішучість» (с. 122). Джеймс вважав, що учні мають розвивати свої інтелектуальні та моральні навички в школі, але разом з тим відзначав, що «моральні навички відрізняються від інтелектуальних в першу чергу тим, що в них присутні відразу дві ворожі одна одній сили» (James, 1958, с. 59). А оскільки розвиток моральних навичок ускладнюється протидією між добром і злом, то Джеймс вважав, що учителю набагато важче прищеплювати учням моральні навички ніж забезпечувати їх інтелектуальний розвиток.

Джеймс підкреслював важливість здобуття корисних навичок і був переконаний, що функціонування мозку багато в чому схоже на роботу м'язів, тобто, чим більше мозок тренується і запам'ятовує нової інформації, тим краще він працює. Ці переконання Джеймса наклали свій відбиток на сучасну американську освіту. Наприклад, в американських підручниках часто зустрічаються терміни «вправи» і «практичні завдання», які ввів саме Джеймс. Також він намагався впроваджувати психологічні підходи в навчанні, що дало початок такій науковій дисципліні, як психологія освіти.

## Едвард Торндайк

Едвард Торндайк (1874–1949), якого вважають батьком сучасної статистики, багато зробив для розвитку психології освіти як дисципліни. Те, що Торндайк відіграв вельми важливу роль в розвитку обох дисциплін, допомогло впровадженню в психології освіти статистичних методів. Публікації Торндайка з питань психології освіти виглядають більше як збірники статистичних даних ніж роботи, побудовані на теоретичному підґрунті (Thorndike, 1910, 1931). Торндайк був одним із засновників журналу «Освітня психологія» і доклав чимало зусиль для того, щоб він став

авторитетним академічним виданням, присвяченим педагогічним дослідженням (Thorndike, 1962).

Торндайк (1910, 1931, 1949) хотів максимізувати ефективність процесів навчання та засвоєння знань. Він був переконаний, що застосування статистичного та наукового аналізу може допомогти з'ясувати, які з педагогічних підходів найкращі. З цією метою Торндайк (1949) розробив підхід, який назвав «коннекціонізм» (від англ. *connect* - з'єднувати). Цей освітній діяч був переконаний, що подібно до того, як формуються умовні рефлексии та працює біхевіористський підхід у педагогіці, дитина найкраще навчається, коли вона у неї виникають асоціації чи зв'язки між кожним стимулом і реакцією. Торндайк наголошував, що такий зв'язок ґрунтується на біологічній природі, тож обов'язково, щоб вчитель, навчаючи дітей, пояснював їм як пов'язані між собою різні дисципліни, що входять до шкільної програми. Торндайк був неоконсерватором, тож він вважав, що вчитель має відмічати, які з уроків були найкориснішими для учнів і використовувати їх знову. Точка зору Торндайка контрастувала із більш ліберальним освітньо-філософським підходом Герберта, який дотримувався переконання, що урок пройшов добре, якщо він сподобався учням (Dunkel, 1970).

Торндайк (1949) розумів, що мозок складно влаштований. За допомогою досліджень він хотів зрозуміти природу відмінностей між різними людьми – це могло привести до розуміння того, чому певні взаємозв'язки у свідомості однієї дитини формуються, а в іншій – ні.

Питання індивідуальних відмінностей Торндайк досліджував ще й ось з якою метою: йому цікаво було дізнатися, наскільки ці відмінності формуються зовнішнім середовищем і наскільки – залежать від генів та спадковості (Thorndike, 1910). Він хотів дослідити, яку роль відіграє приналежність до тієї чи іншої раси, соціально-економічного середовища чи родини (Thorndike, 1910, 1931, 1949, 1962). Врешті-решт, Торндайк (1962) дійшов висновку, що певні біологічні відмінності закладені від народження, але і середовище впливає на особистість, з часом посилюючи або послаблюючи відмінності між людьми.

Торндайк вважав, що статистичний аналіз можна застосовувати для дослідження широкого спектру освітніх питань. Серед них він називав зв'язок між кількістю учнів та ефективністю функціонування шкільного класу, вік учнів у класі, а також типи контрольних робіт, які використовує вчитель (Thorndike, 1910, 1962). Крім того, Торндайк розробив анкети, за допомогою яких, на його думку, можна допомогти людині обрати найкращий для неї вид професійної діяльності. А ще він працював над багатьма принципами девіантної та порівняльної класифікації, якими статистики користуються і сьогодні.

Торндайк зробив великий внесок у розвиток шкільної освіти. Дехто вважає, що застосування статистичних методів в освіті означає консервативний підхід, але Торндайк був прихильником тієї точки зору, що всі новітні освітні теорії треба піддавати перевірці, а не приймати відразу на віру.



## Висновок

---

Завдяки умінню переконувати Дьюї допоміг утвердити лібералізм не як низку теоретичних міркувань, які здебільшого не застосовуються в реальному житті, а як практичну навчальну систему, яка вплинула на розвиток всієї освіти в Америці. Інші освітяни, такі як Кілпатрик, Скотт, Спенсер та Каунтс, також сприяли ліберальним змінам в освіті. Деякі ідеї Дьюї Г. Г. Хорн поставив під сумнів. Як наслідок, дискусія з приводу освітніх поглядів Дьюї триває й дотепер. Але в будь-якому разі очевидно, що переконання Дьюї в другій половині ХХ століття змінили хід розвитку освітньої думки.

## Питання для обговорення

---

1. Вільям Г. Кілпатрик вважав, що школи, організовані за системою Монтессорі, занадто формалізовані. Чи погоджуєтесь ви з цим твердженням?
2. Г. Г. Хорн розкритикував би сучасний підхід до підготовки вчителів і заявив би, що сьогодні замало уваги приділяється тому, наскільки вчитель терплячий, любить дітей і здатний заохочувати їх вчитися. Чи погодилися б ви з таким твердженням Хорна?
3. Як ви думаєте, що сказав би Фрідріх Фрйобель, якби він побачив сучасні дитсадки в Америці?
4. Деякі люди вважають, що ігровим елементам не місце в навчальних програмах, інші ж, навпаки, переконані, що ігри невіддільні від процесу навчання. Як ви думаєте, яку роль відіграють ігри в освітньому процесі та засвоєнні дитиною знань?

## Список джерел

---

- Appelbaum, P. (1971). The growth of the Montessori movement in the United States, 1909–1970 (Doctoral dissertation, New York University, 1971). *Dissertation Abstracts International*, 7211442.
- Bagley, W. C. (1915). Editorial. *School and Home Education*, 35, 4–5.
- Barnard, H. (1842). *Papers of Henry Barnard*. Manuscript collection of Trinity College Watkinson Library, Hartford, CT.
- Baylor, R. M. (1965). *Elizabeth Palmer Peabody: Kindergarten pioneer*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Beatty, B. (1995). *Preschool education in America*. New Haven, CT: Yale University.
- Beineke, J. A. (1998). *And there were giants in the land*. New York: Peter Lang.

- Blinderman, A. (1976). *Three early champions of education: Benjamin Franklin, Benjamin Rush, and Noah Webster*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Blount, J. M. (2002). Ella Flagg Young and the Chicago schools. In A. R. Sadovnik & S. F. Semel (Eds.), *Founding mothers and others: Women educational leaders during the progressive era* (c. 163–176). New York: Palgrave.
- Campbell, D. N. (1970). *A critical analysis of William Heard Kilpatrick's "The Montessori System Examined."* Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois.
- Cavenagh, F. A. (Ed.). (1932). *Herbert Spencer on education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Chamberlin, G. J. (1961). *Parents and religion: A preface to Christian education*. Philadelphia: Westminster Press.
- Counts, G. S. (1932). *Dare the school build a new social order?* New York: John Day.
- Cousins, N. (1958). T. C. in the thirties. In W. First (Ed.), *University on the heights* (c. 73–79). New York: Doubleday.
- Cranston, M. W. (1957). *John Locke: A biography*. London: Longmans.
- Davis, M. D. (1947). *Schools for children under six: A report on the status and need for nursery schools and kindergartens*. Washington DC: U.S. Department of Education.
- DeGarmo, C. (1889). *Essentials of method*. Boston: Heath.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1910). *The influence of Darwin on philosophy*. New York: Holt.
- Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in philosophy*. New York: Holt.
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct*. New York: Holt.
- Dewey, J. (1925). *Experience and nature*. Chicago: Open Court.
- Dewey, J. (1929). *John Dewey's impressions of Soviet Russia and the revolutionary world: Mexico-China-Turkey, 1929*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1964). *John Dewey's impressions of Soviet Russia and the revolutionary world: Mexico-China-Turkey, 1929*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: Free Press. (Original work published 1916)
- Dewey, J. (1977a). *John Dewey: The middle works, 1899–1924, Volume 2: 1902–1903* (J. Boydston, Ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1977b). *John Dewey: The middle works, 1899–1924, Volume 3: 1903–1906* (J. Boydston, Ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1977c). *John Dewey: The middle works, 1899–1924, Volume 4: 1907–1909* (J. Boydston, Ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1978a). *John Dewey: The middle works, 1899–1924, Volume 5: 1908* (J. Boydston, Ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1978b). *John Dewey: The middle works, 1899–1924, Volume 6: 1910–1911* (J. Boydston, Ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1978c). *John Dewey: The middle works, 1899–1924, Volume 7: 1912–1914* (J. Boydston, Ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1980a). *John Dewey: The middle works, 1899–1924, Volume 9: 1916* (J. Boydston, Ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1980b). *John Dewey: The middle works, 1899–1924, Volume 10: 1916–1917* (Boydston, J., Ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1990). *The school and society/The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1998). *Experience and education*. West Lafayette, IN: Kappa Delta.
- Doherty, C. H. (1977). *Kindergarten and early schooling*. New York: Prentice Hall.
- Douglas, P. H. (1958). The unloosened mind. In W. First (Ed.), *University on the heights* (c. 69–72). New York: Doubleday.
- Downs R. B. (1978). *Friedrich Froebel*. Boston: Twayne.
- Duncan, D. (1908). *The life and letters of Herbert Spencer*. London: Methuen.
- Dunkel, H. B. (1970). *Herbart and Herbartianism: An educational ghost story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dunn, J. (1955). *Retreat from learning*. New York: David McKay.
- Dupuis, A. M. (1966). *Philosophy of education in historical perspective*. Chicago: Rand McNally.
- Egan, K. (1983). *Education and psychology*. New York: Teachers College Press.
- Egan, K. (2002). *Getting it wrong from the beginning*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Filler, L. (1965). *Horace Mann on the crisis in education*. Yellow Springs, OH: Antioch Press.
- Forest, I. (1935). *The school for the child from two to eight*. Boston: Ginn.
- Gangel, K. O., & Benson, W. S. (1983). *Christian education: Its history and philosophy*. Chicago: Moody.
- Giarelli, J. R. (1995). The social frontier, 1934–1943: Retrospect and prospect. In M. E. James (Ed.), *School reconstruction through education: The philosophy, history, and curricula of a radical idea* (c. 27–42). Norwood, NJ: Ablex.
- Graves, F. P. (1912). *Great educators of three centuries*. New York: Freeport.
- Harbison, E. E. (1964). *Christianity and history, essays*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Herbart, J. (1852). *Samtliche werke* [Complete works]. Leipzig, Germany.
- Hiner, R. (1988). The city of Sodom enquired into: Educational analysis in seventeenth century New England. In E. McClellan & W. J. Reese, *The social history of American education* (c. 3–22). Urbana: University of Illinois Press.
- Holy Bible*. (1973). Grand Rapids, MI: Zondervan.
- Horne, H. H. (1923). *Idealism in education or first principles of making men and women*. New York: Macmillan.
- Horne, H. H. (1931a). *The essentials of leadership*. New York: Macmillan.
- Horne, H. H. (1931b). *This new education*. New York: Abingdon.
- Horne, H. H. (1932). *The democratic philosophy of education: Companion to Dewey's democracy and education*. New York: Macmillan.

- Horne, H. H. (1937). *The philosophy of Christian education*. New York: Fleming H. Revell.
- Hunt, T. C., & Maxson, M. M. (1981). *Religion and morality in American schooling*. Washington, DC: University Press of America.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. London: Macmillan.
- James, W. (1958). *Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals*. New York: Norton.
- Kilpatrick, W. H. (1925a). *Foundations of method*. New York: Macmillan.
- Kilpatrick, W. H. (1925b). How shall early education conceive its objectives? *Childhood Education*, 2(3), с. 1–12.
- Kilpatrick, W. H. (1926). *Education for a changing civilization*. New York: Macmillan.
- Kilpatrick, W. H. (1935). *Foundations of method*. New York: Macmillan.
- Kilpatrick, W. H. (1936). *Remaking the curriculum*. New York: Newson.
- Kilpatrick, W. H. (1937). *Education for a changing civilization*. New York: Macmillan.
- Kilpatrick, W. H. (1951). *Philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Kilpatrick, W. H. (1971). *The Montessori system examined*. New York: Arno. (Original work published 1914)
- Kramer, R. (1976). *Maria Montessori: A biography*. New York: Putnam.
- Krips H., & McGuire, J. E. (1995). *Science, reason, and rhetoric*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Lageman, E. C. (2002). Experimenting with education: John Dewey and Ella Flagg Young at the University of Chicago. In C. H. Siegfried (Ed.), *Feminist interpretations of John Dewey* (с. 31–46). University Park: Pennsylvania State University.
- Lawson, D. E., & Lean, A. E. (Eds.). (1964). *John Dewey and the world view*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Lee, J. (1915). *Play and playgrounds*. New York: Playground and Recreation Center of America.
- Lee, J. (1925). *The normal course in play*. Washington, DC: McGrath.
- Lillard, P. P. (1972). *Maria Montessori: A modern approach*. New York: Schoken.
- Locke, J. (1947). *On politics and education*. New York: Classics Club.
- Low-Beer, A. (1969). *Herbert Spencer*. London: Macmillan.
- Mann, H. (1849). *Twelfth annual report*. Washington, DC: Massachusetts Board of Education.
- Mann, M. P. (Ed.). (1907). *Life of Horace Mann*. Washington, DC: National Education Association.
- Marrou, H. I. (1956). *A history of education in antiquity*. New York: Sheed & Ward.
- Martin, J. (2002). *The education of John Dewey: A biography*. New York: Columbia University Press.
- McManis, J. T. (1916). *Ella Flagg and a half-century of Chicago public school*. Chicago: A. C. McClurg.
- Meyer, A. E. (1967). *An educational history of the American people*. New York: McGraw-Hill.
- Monroe, P. (1940). *Founding of the American public school system*. New York: Macmillan.
- Montessori, M. (1956). *The child in the family* (N. R. Cirillo, Trans.). Chicago: Henry Regnery.

- Montessori, M. (1965). *Dr. Montessori's own handbook*. New York: Schocken Press.
- Moreo, D. (1996). *Schools in the Great Depression*. New York: Garland.
- Morgan, J. (1986). *Godly learning: Puritan attitudes towards religion, learning, and education*. New York: Cambridge University Press.
- Parkway, F. W. (1998). *Becoming a teacher*. Boston: Allyn & Bacon.
- Peabody, E. P. (1886). *Lectures in the training schools for kindergartens*. Boston: Heath.
- Peltzman, B. R. (1998). *Pioneers of early childhood education*. Westport, CT: Greenwood.
- Piaget, J. (1950). *The nature of intelligence*. New York: Harcourt, Brace.
- Plato (2004). *Protagoras and Meno*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Rafter, N. (2004). The criminalization of mental retardation. In S. Noll & J. W. Trent Jr. (Eds.), *Mental retardation in America* (c. 232–257). New York: New York University.
- Ravitch, D., & Finn, C. (1987). *What do our seventeen year olds know?* New York: Harper & Row.
- Rippa, S. A. (1997). *Education in a free society*. White Plains, NY: Longman.
- Rousseau, J. (1945). *The confessions of Jean-Jacques Rousseau*. New York: Modern Library. Original work published 1763.
- Rousseau, J. (1979). *Emile, or, on education*. New York: Basic Books. (Original work published 1762)
- Sarason, S. B., & Doris, J. (1969). *Psychological problems in mental deficiency*. New York: Harper & Row.
- Schilpp, P. A. (1939). *The philosophy of John Dewey*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Scott, C. (1908). *Social education*. Boston: Ginn.
- Shapiro, M. S. (1983). *Child's garden: The kindergarten movement from Froebel to Dewey*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Slight, J. P. (1961). Froebel and the English primary school of today. In E. Lawrence (Ed.), *Friedrich Froebel and English education* (c. 95–124). London: Routledge.
- Smith, J. K. (1994). Ella Flagg Young. In M. S. Seller (Ed.), *Women educators in the United States, 1820–1993* (c. 553–563). Westport, CT: Greenwood Press.
- Spencer, H. (1851). *Social statics, or, the conditions essential to happiness specified, and the first of them developed*. London: John Chapman.
- Spencer, H. (1902). *Facts and comments*. Osnabrück, West Germany: Proff.
- Spencer, H. (1908). *First principles*. London: William & Norgate.
- Spencer, H. (1932). *Herbert Spencer on education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Spencer, H. (1963). *Education: Intellectual, moral, and physical*. Patterson, NJ: Littlefield, Adams.
- Spencer, H. (1966). *The works of Herbert Spencer*. New York: Appleton (Original work published 1904).
- Spring, J. (1997). *The American school 1642–1996*. White Plains, NY: Longman.
- Standing, E. M. (1957). *Maria Montessori: Her life and work*. New York: New American.

- Strauss, L. (1968). *Liberalism, ancient and modern*. New York: Basic Books.
- Thorndike, E. L. (1910). *Educational psychology*. New York: Teachers College Press.
- Thorndike, E. L. (1931). *Human learning*. New York: Century.
- Thorndike, E. L. (1949). *Selected writings from a connectionist's psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Thorndike, E. L. (1962). *Psychology and the science of education*. New York: Teachers College Press.
- Ulich, R. (1957). *Three thousand years of educational wisdom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ulich, R. (1968). *A history of religious education*. New York: New York University Press.
- Walker, W. (1963). *A philosophy of education*. New York: Philosophical Library.
- Wallace, J. (1995). Red teachers can't save us: Radical educators and liberal journalists in the 1930s.
- In M. E. James (Ed.), *School reconstruction through education: The philosophy, history, and curricula of a radical idea* (c. 43–56). Norwood, NJ: Ablex.
- Yulish, S. M. (1980). *The search for a civic religion*. Washington, DC: University Press of America.

## РОЗДІЛ 9

---

# Вплив Великої депресії, Другої світової та холодної воєн на американську освіту

Природно, що загальнонаціональні кризи сильно впливають на освіту. Велика депресія, Друга світова, а також холодна війни поставили перед Сполученими Штатами одні з найсерйозніших проблем, які коли-небудь виникали у нашій країні. Ситуація була дійсно складна, але шкільна система країни в цілому успішно справилася з викликами часу. Під час Великої депресії переважній більшості шкіл відчутно скоротили фінансування. Але школи та учні змогли пристосуватися до нових умов. Школи стали ефективніше використовувати наявний бюджет, а успішність учнів підвищилася. Друга світова війна поставила країну в цілому та нашу шкільну систему зокрема перед проблемою міжрасових стосунків, яка існувала в Сполучених Штатах і після закінчення воєнних дій. Збройне протистояння з Німеччиною та Японією, де в той час панувала расистська ідеологія, у Другій світовій війні стало важливим нагадуванням, що може статися, коли політика країни ґрунтується на расизмі та шовінізмі. Пізніше суттєвими чинниками, які змусили Сполучені Штати переглянути свої пріоритети в галузі освіти, стали холодна війна та запуск першого в світі штучного супутника Радянським Союзом.

## Освітні проблеми, спричинені Великою депресією (1929–1941)

---

### Скорочення фінансування

Скорочення фінансування в часи Великої депресії сильно позначилося на всій освітній галузі країни. Сьогодні важко уявити всю глибину кризи, яка охопила Сполучені Штати внаслідок Великої депресії. У 1933 рівень безробіття сягнув 25%, а валовий внутрішній продукт (ВВП) країни скоротився майже наполовину (U.S. Bureau of the Census, 1975). Різкий економічний спад неминуче вдарив по американській системі освіти (Tyack, Lowe, & Hansot, 1984). Втім, академічна успішність учнів у часи Великої депресії зроста (Jeunes, 2004; Ravitch, 1974). Виникає запитання: як це могло статися в таких несприятливих умовах? В часи Великої депресії працівники освіти часто скаржилися на нестачу матеріалу для читання. З огляду на це, вчителі

закликали уряд збільшити витрати на поповнення бібліотечних фондів у 5–10 разів (Tyack et al., 1984). Працівники освіти не знали, чи можна буде розраховувати на державне фінансування в ті кризові часи. Вчителі у деяких містах, наприклад, у Чикаго та Детройті, влаштовували демонстрації, звинувачуючи уряд у «цілковитому підриві всієї освітньої системи» (Tyack et al., 1984, с. 45). Багато освітян, хоча і підтримувало «Новий курс» Рузвельта, все ж було незадоволено тим, що їх фактично лишили осторонь. З одного боку, педагоги боялися, що якщо центральний уряд погодиться виділити кошти на фінансування освіти, то він стане втручатися в роботу місцевих шкіл, але з іншого боку, федеральні інвестиції були їм необхідні.

В часи Великої депресії різні інституції перекладали провину одна на одну (Graves, 2002; Moreo, 1996; Tyack et al., 1984). Вся країна і школи в тому числі працювали в кризових умовах. А в такі періоди перекладати провину одне на одного стає популярним. Батьки звинувачували освітян, зокрема, у згортанні освітніх програм. Освітняни ж звинувачували президента Рузвельта і федеральну владу. Як вважають Девід Тьєк та його колеги (1984), педагоги були про Рузвельта «невисокої думки», особливо тому, що він вдався до фінансових скорочень в освітній сфері (с. 108). Врешті-решт Рузвельту дійсно вдалося вивести країну з Великої депресії, але спочатку вчителі були незадоволені його методами, втім, з часом вони оцінили результати його реформ.

З огляду на вищенаведені факти, у невідповідного читача може виникнути враження, що Велика депресія була однозначно негативним чинником, який не міг сприяти покращенню навчальних результатів школярів. Але такий висновок був би надто поспішним. Адже фактично Велика депресія позитивно вплинула на деякі аспекти освіти. Найбільше вражає той факт, що в ті часи суттєво зросла академічна успішність учнів (Berrol, 1982; Ravitch, 1974). На перший погляд це може здатися нелогічним. Але не варто забувати, що така ситуація склалася під впливом певних чинників.

## **Чому учні стали краще навчатися під час Великої депресії?**

1. *Коли рівень життя падає, внаслідок погіршення економічних показників країни, люди починають більше цінувати освіту і старанніше вчитися.* Дослідження показують, що коли економіка переживає складні часи, то учні та студенти у Сполучених Штатах і за їх межами часто починають краще вчитися. В часи Великої депресії молоді люди почали більше читати (New York City Association of Teachers of English, 1937). Вони хотіли вчитися та цінували можливість одержати освіту. В ті кризові часи в найбільших містах країни складалися списки книжок, прочитаних учнями. Ці документи засвідчують: тогочасний середньостатистичний учень читав набагато більше ніж наші діти. Дехто читав більше однієї книги за день, а багато учнів читало дві-три книжки на тиждень (New York City Association of Teachers of English, 1937). Велика кількість прочитаних книг позитивно впливає на

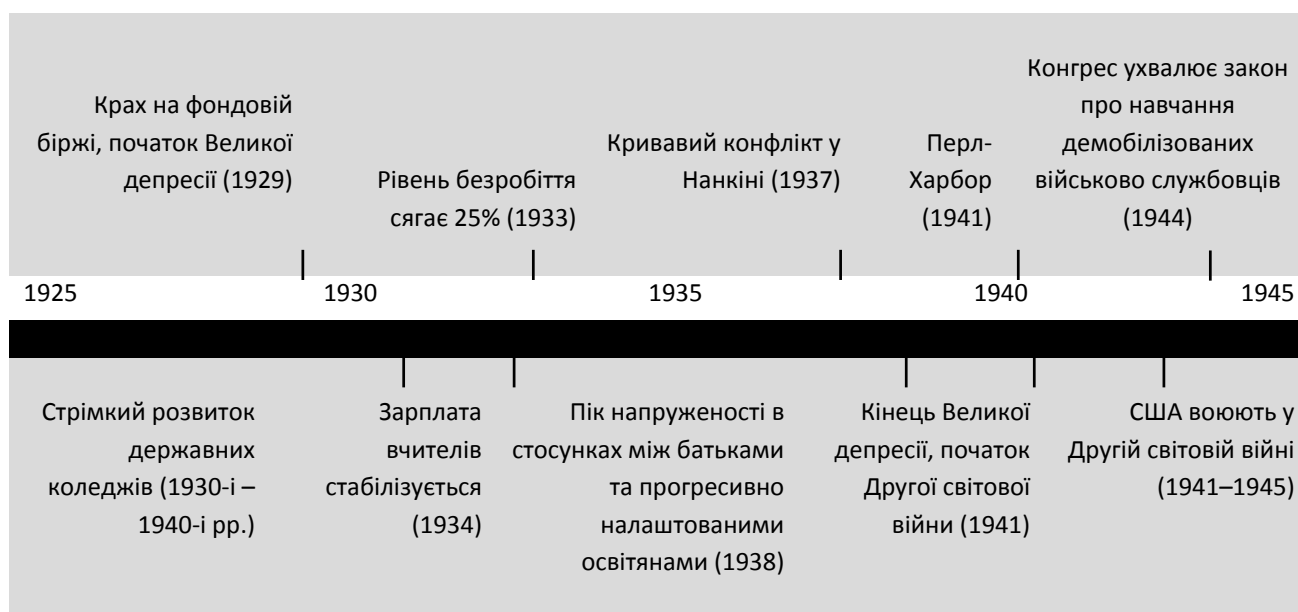


рівень академічної успішності, тож не дивно, що в часи Великої депресії учні стали краще вчитися.

## 2. Люди вважали, що освіта – це шлях до виходу з економічної кризи

Велика депресія сприяла підвищенню якості освіти. Багато людей, а особливо іммігрантів, зрозуміло, що «життя потрібно покращувати не через чийсь добродійний пожегертви чи революцію, а через освіту» (Cremin, 1962, с. 59). В той період люди почали вважати, що освіта зможе вивести країну з економічної кризи.

В наші дні люди часто так само ставляться до освіти, вони розглядають її як спосіб забезпечити собі кращий заробіток. Під час рецесії кількість студентів у вищих навчальних закладах зростає. Щоправда, найпрестижніші навчальні заклади, що входять до Ліги Плюща (Браунський, Колумбійський, Корнельський, Пенсильванський, Єльський, Гарвардський, Принстонський університети і Дартмутський коледж) дуже прискіпливо добирають тих, хто навчатиметься в них. Навіть у кризові часи у вузах Ліги Плюща кількість студентів не зростає. Хоча заявок від абітурієнтів стає більше, більша їх частина відсіюється кєрвіництвом. А от кількість студентів державних коледжів у часи економічних негараздів різко збільшується: цей показник зростає на 20-40 % (Brint & Karabel, 1989).



В часи Великої депресії освіту вважали навіть більш ефективним засобом покращити свій рівень життя ніж сьогодні (Tyack et al., 1984), тому що в наші часи не рідкість, що, той, хто не вчився у вузі, заробляє більше, ніж той, хто його закінчив. Сьогодні у Сполучених Штатах людина, яка ніколи в житті не вчилася у коледжі, може заробити непогані гроші, працюючи, скажімо, водієм вантажівки чи сміттярем

(U.S. Department of Labor, 2005). А ще 50 або 100 років тому дипломовані спеціалісти майже завжди заробляли більше простих робітників.

**3. Велика депресія сприяла росту зацікавленості людей в освіті, тому що багато хто переосмислив свої цінності.** Події 11 вересня 2001 року в Нью-Йорку та Вашингтоні змусили багатьох американців переосмислити свої життєві цінності (Friedman, 2002). Подібний вплив на людей справила і Велика депресія – вона змусила американців замислитися, що головне в житті, внаслідок чого зріс престиж освіти (Tyack et al., 1984). Багато людей вирішило, що для того, щоб змінити світ на краще, потрібно стати вчителем. Ріст популярності професії вчителя спонукав багатьох достойних людей почати працювати в освітній сфері.

**4. Учительська зарплата в часи Великої депресії була стабільною, що приваблювало багатьох кваліфікованих спеціалістів.** Сельма Беррол (1982) з цього приводу відзначає:

«Під час економічної депресії високо кваліфіковані викладацькі кадри були захищені у фінансовому плані... Двадцяті й тридцяті роки стали золотою добою освітніх закладів Нью-Йорка й допомогли забути, що цей позитивний результат був скоріше винятком на фоні недавніх бурхливих подій» (с. 40).

Витрати федерального уряду на освіту значно скоротилися (Ravitch, 1974; Tyack et al., 1984). Але основне фінансування для загальноосвітніх шкіл як і раніше здійснювалося за рахунок коштів штату і місцевих бюджетів. В часи Великої депресії багато людей зацікавилася професією педагога, тому що учительська зарплата була стабільною (Ravitch, 1974; Tyack et al., 1984). На основі статистичних даних можна сказати, що фінансування майже всіх шкіл зменшилося, але економія досягалася в основному за рахунок замороження капітальних витрат, а не зниження вчительської зарплати (National Education Association [NEA], 1933). Приміром, у 1932 зарплата вчителів та директорів шкіл у багатьох східних штатах країни складала 98% зарплати 1929 року (Tyack et al., 1984). Для порівняння: в цілому по країні у 1933 особисті доходи громадян суттєво знизилися й складали всього 45% порівняно із відповідними сумами 1929 року (U.S. Bureau of the Census, 1975). Зарплата вчителя на фоні такого різкого падіння заробітків виглядала дуже привабливо (Berrol, 1982; Jeynes, 2004; Ravitch, 1974). Щоб зберегти рівень вчительських зарплат, школам довелося докласти значних зусиль. Наприклад, у розпал Великої депресії міста у штаті Нью-Йорк (передусім Нью-Йорк та його міста-сателіти) скоротили капітальні витрати на школи на 54,4% порівняно з відповідними обсягами в докризові часи (Tyack et al., 1984), а заробітні плати штатним працівникам шкіл скоротилися менш ніж на 1% (Tyack et al., 1984). Щоб втримати зарплати вчителям, школам довелося не лише зменшити капітальні витрати, але й скоротити деякі навчальні курси, приміром, закрилося багато вечірніх

та літніх шкіл. Також довелося економити на закупівлі нових підручників (Ravitch, 1974; Tyack et al., 1984).

Рішення обмежити придбання нових підручників, а також знизити капітальні витрати задля збереження стабільної зарплати вчителям було підтримане багатьма провідними працівниками освіти тих часів. Приміром, Джон Дьюї (1933) схвалив суттєве скорочення закупівлі підручників, назвавши їх «знаряддями тортур минулої доби» (с. 14). Як відзначає Морео (1996), ця заява Дьюї пов'язана з його переконанням, що діти мають вчитися на власному досвіді.

Рішення утриматися від закупівлі підручників та скоротити капітальні витрати було типовим для навчальних закладів країни (Moreo, 1996). Морео відзначає, наприклад, що навіть далеко на Заході країни, у Сієтлі, школи вдалися до широкомасштабного скорочення витрат на підручники, щоб зберегти якість навчання дітей, забезпечивши стабільні зарплати вчителям. Через фінансову кризу багато американців стало високо цінувати освіту, вважаючи її ефективним засобом подолання економічних негараздів (Moreo, 1996; Tyack et al., 1984).

#### **Погляд зблизька: Складні економічні умови сприяють збільшенню авторитета освіти**

Багато сучасних американців розглядають освіту як своє невід'ємне право. Між тим, учителі з бідних країн зазначають, що у них вдома багато учнів вважають можливість навчатися привілеєм. Це підтверджують і вчителі, які навчають деякі категорії іммігрантів у США. Педагоги, які навчали дітей у бідних країнах, часто згадують якими жадібними до знань були діти, адже там навіть початкова освіта дуже цінується і багато школярів вчиться із задоволенням (Baker & LeTendre, 2005). У Сполучених Штатах вже звикли до того, що багато найкращих учнів у школі – діти іммігрантів (Banks & Banks, 1995; Glazer, 1985). Їхні батьки часто погано розмовляють англійською і не мають хорошої освіти, тож їм складно знайти престижну і добре оплачувану роботу. Але вони готові йти на великі жертви, щоб їхні діти мали змогу навчатися і втілити в життя свою американську мрію.

Так як зарплата вчителів практично не змінювалась на фоні різкого падіння зарплат представників інших професій, учительський фах став особливо привабливим. Свідчення фінансової привабливості учительської професії в ті часи знаходимо у Томаса Брукса (1981): «У 1934 році середня зарплата вчителя в місті Нью-Йорк становила 3 931 долар, тож вона була навіть більшою від зарплати лікаря (3 382

долари), і це в той час, коли кваліфікований будівельник заробляв всього 942 долари за рік» (с. 209).

Спочатку ці цифри можуть здатися дивними. Але якщо врахувати, що зарібок лікаря залежить від того, наскільки стабільним буде потік його пацієнтів, тоді легше зрозуміти вищенаведену статистику. Річ у тому, що в ті складні часи багато людей зверталось до лікаря тільки за крайньої потреби. Щорічний лікарняний огляд тоді проходили одиниці, адже у людей просто не було на це грошей. Крім того, лікарі були змушені знизити плату за консультації, щоб до них могли звертатися безробітні або частково зайняті пацієнти. Крім того, в 1930-х роках було заведено, що до лікаря звертаються переважно люди, які живуть неподалік, тож багатьом лікарям доводилося ще безкоштовно обслуговувати певну кількість малозабезпечених пацієнтів. Якщо б лікар у ті скрутні часи спробував заробити на безробітних, то його б стали вважати аморальним та безпринципним.

Завдяки стабільній зарплаті учителями стало працювати багато людей, які ніколи не планували бути педагогами.

На перший погляд, тодішня економічна ситуація пригнічувала розвиток освіти, але насправді економічний феномен під назвою «Велика депресія» багато в чому допоміг освітній галузі.

## Освітня сфера в часи Великої депресії

В економічному плані найважче було школам, віддаленим від Східного узбережжя США (Gerdes, 2002; Graves, 2002; Moreo, 1996; Tyack et al., 1984). Як засвідчує звіт Національної освітньої асоціації США (National Educational Association, NEA) за 1933 рік, найсильніше постраждали сільські регіони. Приміром, на початку 1930-х років у штаті Алабама загальний обсяг витрат на освіту в сільських регіонах скоротився на 47%, а в містах – на 32%. У штаті Міссісіпі в цей же період витрати на утримання сільських та міських шкіл скоротилися на 42% і 24% відповідно. У штаті Мічиган скорочення були майже однакові (37% і 38%), а в Іллінойсі вони становили 28% для сільських шкіл і 32% для міських. Що ж до міських та сільських шкіл Східного узбережжя, то для них типовими були такі показники скорочень як у штаті Нью-Йорк – 18% і 13% відповідно або, скажімо, 11% та 5% у Массачусетсі чи 13% та 15% у Пенсильванії.

Все більше освітян усвідомлювало, наскільки складними були проблеми шкіл у сільській місцевості та невеличких містечках. У 1939 році шкільний інспектор д-р Джон Секстон з Пасадени, Каліфорнія під час виступу на щорічній конференції Американської асоціації керівників шкіл заявив: «Сумно констатувати, але економічна депресія спричинила жакхливий занепад освітніх закладів у малих населених пунктах» (Moreo, 1996, с. 107). Сильна посуха, яка вразила кілька штатів на Заході США, ще більше ускладнила освітню ситуацію у сільській місцевості, яка і так постраждала від Великої депресії (Gerdes, 2002; Graves, 2002; Moreo, 1996; Tyack et al.,

1984). В ті часи розрив у розмірах зарплати міських учителів та їхніх колег у сільській місцевості ще більше поглибився: сільський учитель у часи Великої депресії часто одержував усього лиш одну третину (в найкращому разі –половину) того, що заробляв його колега у місті (Moreo, 1996).

Та все ж керівники шкіл у різних куточках країни робили все від них залежне, щоб зарплати вчителів були стабільні (Tyack et al., 1984). Майже всюди це досягалося за рахунок скорочення закупівель книжок для бібліотек, а також економії на ремонті будівель та експлуатаційних витратах (Ravitch, 1974; Tyack et al., 1984). Як уже згадувалося, керівники міських шкіл у східній частині країни наполегливо і послідовно працювали, підтримуючи учительські зарплати на одному рівні та не допускаючи їх зниження.

Приміром, у 1931-1934 роках у Нью-Йорку капітальні витрати були скорочені на 97%, а зарплати учителів та інших працівників у школах – лише на 2% (NEA, 1933). А в Пенсильванії ці скорочення у міських школах склали 71% та 2% відповідно (NEA, 1933). Така тенденція спостерігалася і в решті американських міст. У штаті Мічиган капітальні витрати були скорочені на 91%, а зарплати вчителів – лише на 13%. Штати Міссурі та Вірджинія скоротили капітальні витрати на школи більш ніж на 90%, але при цьому спромоглися навіть підвищити учительські зарплати (NEA, 1933).

Упродовж перших років Великої депресії сільські школи постраждали в економічному плані набагато більше ніж міські (Tyack et al., 1984). Більшість людей сподівалося, що економічна криза швидко закінчиться. Але в 1932 році вже стало зрозуміло, що скоро й міські школи зіткнуться з такими ж труднощами як і сільські (Tyack et al., 1984).

Для країни найважчим періодом Великої депресії були 1932-34 роки (Graves, 2002; Moreo, 1996; Tyack et al., 1984). Те саме стосується і системи шкільної освіти (Graves, 2002; Moreo, 1996, Tyack et al., 1984). Саме ці часи були найбільш складними для шкіл у фінансовому плані. З 1929 до 1932 року індекс Доу-Джонса, розрахований за 65 показниками, знизився майже на 80% (U.S. Bureau of the Census, 1975). Прибутки американських корпорацій, що підлягали оподаткуванню, становили до Великої депресії 8,6 мільярда доларів, але потім рекордно впали і обернулися втратами у 2,7 мільярда доларів, а ВВП країни скоротився наполовину (U.S. Bureau of the Census, 1975). По окремим галузям Велика депресія вдарила особливо болюче, зокрема, інвестиції в будівництво скоротилися на 80%, а виробництво в галузі обробної промисловості скоротилося на дві третини (Tyack et al., 1984; U.S. Bureau of the Census, 1975). На 1933 рік закрилося приблизно 55 тисяч компаній і 9-10 тисяч банків (Graves, 2002; Tyack et al., 1984). В часи Великої депресії керівництво шкіл робило все можливе для збереження рівня оплати праці вчителів, але більш ніж 7 000 педагогів втратило роботу в ті часи (Graves, 2002; Tyack et al., 1984). У 1933 рівень безробіття в країні різко підвищився і досяг позначки 25% (U.S. Bureau of the Census, 1975). Поза сумнівом, Велика депресія стала найбільш серйозною економічною кризою з усіх, які коли-

небудь виникали в Сполучених Штатах (Gerdes, 2002; Graves, 2002; Moreo, 1996; Tyack et al., 1984; U.S. Bureau of the Census, 1975).

Різке скорочення фінансування шкіл було прямо пов'язано з вкрай важким економічним становищем, в якому опинилася країна. Найбільше вплив Великої депресії у Сполучених Штатах відчувався в 1933-34 роках, цей період був найгіршим і для шкіл (Gerdes, 2002; Graves, 2002; Moreo, 1996; Tyack et al., 1984). В 1933 році національний дохід країни складав лише 40,2 мільярда доларів, в той час як у 1929 він становив 87,8 мільярда (U.S. Bureau of the Census, 1975). За цей же час загальний обсяг витрат на школи зменшився з 2,3 до 1,7 мільярда доларів (U.S. Bureau of the Census, 1975). Але тут, однак, треба ще раз відзначити, що загальне скорочення витрат на школи не призвело до зменшення зарплат педагогів – це засвідчило, наскільки високо цінували американці освіту. Статистичні дані свідчать, що керівництво шкіл різко знижувало капітальні витрати, щоб зберегти зарплати вчителям. Згідно з даними Американського бюро статистики (1960), капітальні витрати на школи у 1933-1934 навчальному році становили менше 59 мільйонів доларів, в той час як у 1929-1930 навчальному році вони трималися на рівні 371 мільйона доларів. В наступні роки ця цифра почала зростати: у 1935-1936 навчальному році капітальні витрати становили вже 171 мільйон доларів, а в 1937-1938 році – 239 мільйонів (U.S. Bureau of the Census, 1960). Власне, дані за 1937-1938 навчальний рік особливо цікаві, адже в 1937 році була друга хвиля Великої депресії (U.S. Bureau of the Census, 1960). Наскільки пріоритетною в часи Великої депресії у США була освіти, засвідчує й та доволі висока частка, яку складали зарплати освітян у загальній структурі доходів громадян за той період. У 1929 році зарплати освітян складали 3% від сумарних доходів американців (U.S. Bureau of the Census, 1960). А у 1932 році вони вже становили 4,9%, що стало найшвидшим в американській історії зростанням цього показника за такий короткий період (U.S. Bureau of the Census, 1960).

## **Напруженість у стосунках між практичними батьками та педагогами- ідеалістами**

Велика депресія призвела до появи розбіжностей у поглядах між батьками та багатьма найбільш авторитетними діячами педагогічної науки тих часів (Moreo, 1996). Побачивши, наскільки руйнівні наслідки мала економічна криза, ці діячі дійшли висновку, що у капіталізму є серйозні недоліки, тож потрібен якийсь новий суспільний лад (e.g., Counts, 1932). Багато освітян вважало, що настав хороший момент популяризувати нові ідеї (Counts, 1932; Kilpatrick, 1937; Wallace, 1995). Але більшість родин у ті часи перебували у вкрай важких економічних умовах і дивилися на освіту як на засіб, який би дав можливість їхнім дітям зробити хорошу кар'єру (Moreo, 1996). Це і створило досить суперечливу ситуацію з прогресивізмом у 1930-х роках. На той час рух прогресистів став дуже популярним у наукових колах (Moreo, 1996; Wallace, 1995), тоді як батьки дітей переймалися перш за все не ідеологічними, а практичними

питаннями. З огляду на це, рух прогресистів подекуди зустрічав опір з боку батьків, які віддавали своїх дітей до загальноосвітніх шкіл (Moreo, 1996). Наприклад, потужний спротив з боку шкільного керівництва та батьків зустріли викладачі-прогресисти у школах міста Гері, штат Індіана, Росліні, штат Лонг-Айленд та інших місцях (Moreo, 1996).

У щойно згаданому Росліні батьки скаржилися керівництву свого шкільного округу, що через прогресистські підходи учні займаються різноматіною «діяльністю та проектами», в той час як батьки прагнуть забезпечити успішне працевлаштування своїх дітей, а тому хотіли, щоб більше уваги приділялося читанню, письму та арифметиці (Moreo, 1996, с. 138). Багато батьків поставило свої підписи під петицією, яка вимагала вчителів зосередитись на належній підготовці учнів. Один із звітів про стан справ в освітній сфері, який оприлюднила влада штату Лонг-Айленд у 1938 році, ще більш посилив переконаність батьків у тому, що вчителі неправильно навчають їхніх дітей і недостатньо підготовують їх до дорослого життя (Moreo, 1996).

На основі вищесказаного, можна зробити висновок, через Велику депресію прогресистський підхід не прижився в багатьох школах, але водночас він став популярним серед науковців та викладачів (Spring, 1997; Wallace, 1995). Так були створені передумови для нових спроб застосовувати дитиноцентричні ідеї в освітній сфері, які робилися впродовж наступних десятиліть.

## **Заключні міркування про Велику депресію та освітню галузь**

Велика депресія для освітньої галузі стала періодом серйозних випробувань. У цей час, незважаючи на перешкоди, школи виконували своє завдання, даючи людям надію, знання та навички, завдяки яким нове покоління отримало шанс змінити життя на краще (Gerdes, 2002; Graves, 2002; Moreo, 1996; Tyack et al., 1984). Усі ці фактори діяли комплексно, тож можна сказати, що в часи глибокої економічної кризи американська система освіти у багатьох відношеннях фактично процвітала.

## **Вплив Другої світової війни на освітню галузь**

---

### **Початок розвитку руху за громадянські права**

Вплив Другої світової війни на американську систему освіти найбільше проявився у готовності нашого суспільства боротися з расизмом в Америці. Ведучи боротьбу з нацистами та Імператорською армією Японії, американці усвідомили всю небезпеку расистської політики (Gardner, 2002; Greenberg, 1994). Кожна війна, у якій брали участь Сполучені Штати, наклала свій відбиток на подальший розвиток нашої країни. Війна за незалежність спонукала американців замислитися над важливістю

освіти (Tewksbury, 1932; Urban & Wagoner, 2000). В результаті Громадянської війни країна усвідомила, наскільки важливо створити загальнонаціональну систему цінностей, яка б унеможливила в майбутньому такий розкол у суспільстві, який стався через питання рабства (Cubberley, 1909, 1920). Тому після Громадянської війни почали розвиватися державні школи, куди могли ходити діти з усіх суспільних верств, і де їм прищеплювали спільні цінності. Перша світова війна допомогла по-новому подивитися на державні школи Америки і спонукала людей згадати про важливість спільних моральних цінностей (Monroe, 1952). А в Другій світовій війні американці боролися з расизмом німців та японців, переконаних, що вони були вищою расою (Ballou, 1945; Bix, 2000; Goldhagen, 1996; Packard, 1987). Ведучи боротьбу проти таких двох крайніх проявів расизму, Сполучені Штати усвідомили, що необхідно боротися з расизмом і у себе вдома (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Bremner & Reichard, 1982). Расизм в Америці сильно відрізнявся від панівної ідеології Німеччини та Японії, та все ж, якщо Сполучені Штати хотіли бути світовим лідером, вони повинні були викоренити це ганебне явище на своїй території.

Великий вплив на американську освітню систему справила Війна за незалежність, але не менший – Громадянська та Перша світова війни. Так само значну роль в історії американської освіти відіграла і Друга світова війна. Але її вплив суттєво відрізнявся від впливу Громадянської війни, яка вселила в американців страх, що Америка може легко розділитися на ворогуючі табори і врешті-решт розпастися. Така занепокоєність надала тоді поштовх рухам за національну єдність, асиміляцію і потім сприяла схваленню курсу на американізацію. Посилили цю занепокоєність міжетнічні протистояння в Європі, які призвели до Першої світової війни. Тож влада взяла почала вести політику асиміляції та американізації.

Але Друга світова війни докорінним чином відрізнялася від Громадянської та Першої світової воєн. У Другій світовій американці воювали з двома країнами, які були переконані, що їх народ належить до вищої раси. В результаті такого почуття зверхності німецькі нацисти та солдати армії Великої Японської імперії знищили мільйони людей лише за приналежність до іншої раси (Dawidowicz, 1975; Edgerton, 1997; Russell, 1958; Tanaka, 1993). Американці різко засуджували відкриття нацистами концентраційних таборів, де спалювали євреїв у печах крематоріїв і використовували їхні трупи для виробництва абажурів та мила (Dawidowicz, 1975; Johnson, 1997). Не менше обурювали простих громадян і звірства Імператорської армії Японії. Приміром, японці скинули тисячі або й десятки тисяч трупів у води затоки під час кривавих подій у Нанкіні; людям, по шию закопаним у землю, відрубали голови, а військовополонених жорстоко катували та вбивали (Brook, 1999; Chang, 1997; Kerr, 1985; Levene & Roberts, 1999; Maga, 2001; Michno, 2001; Rees, 2002; Sajor, 1998). Більшість громадян краще поінформована про військові злочини нацистів, але американці азійського походження добре знають, що японські солдати не поступалися фашистам у розмаху етнічних чисток та жорстокості (Chang, 1997; Hicks, 1995; Maga, 2001; Sajor, 1998; Tanaka, 1993).



За приблизними підрахунками, нацисти вбили 10 мільйонів людей, серед них було 6 мільйонів євреїв (Dawidowicz, 1975; Johnson, 1997), а решта 4 – слов'яни та представники етнічних меншин (Dawidowicz, 1975; Johnson, 1997). Як стверджують країни-сусіди Японії, Імператорська армія Японії так само знищила мільйони людей (Brook, 1999; Chang, 1997; Levene & Roberts, 1999; Li, 2003; Michno, 2001; Philippines, Resident Commissioner to the United States, 1945; Rees, 2002; Sajor, 1998). Про те, чому американці більше знають про звірства нацистів ніж про жорстокість солдатів Імператорської армії Японії, ми поговоримо трохи пізніше.

Прояви расової ненависті з боку німців та японців у часи Другої світової війни показують, наскільки небезпечною може бути расистська ідеологія, якщо з нею не боротися. Німецькі звірства в часи війни добре задокументовані та широко відомі. Згадуючи про жертви, найчастіше говорять про євреїв (Johnson, 1997). Це цілком виправдано, особливо якщо взяти до уваги, який малий відсоток становили євреї в загальній кількості населення планети. Цілеспрямоване вбивство мільйонів євреїв нацистами – один з найбільших геноцидів у новітній історії, адже було знищено значну частину єврейської спільноти в Європі (Johnson, 1997). Але навіть такі промовисті цифри не повністю проливають світло на ті жахіття, які пережили євреї. Нацисти зганяли мільйони євреїв до концентраційних таборів, де були нелюдські умови існування (Dawidowicz, 1975; Goldhagen, 1996). Ув'язнених євреїв нацисти знищували в печах крематоріїв та газових камерах, а вироби з тіл убитих пускали на продаж для одержання прибутку. Зі шкіри євреїв робили абажури, а з підшкірного жиру варили мило. Такі ж методи нацисти застосовували і до інших етнічних груп. Вони вбили 4 мільйони мирних жителів, зокрема, слов'ян та циган (Dawidowicz, 1975; Goldhagen, 1996).

З низки причин в американських засобах масової інформації частіше обговорюються звірства німців під час Другої світової війни ніж злочинні дії японців, незважаючи на те, що ідеологія та методи цих двох держав були багато в чому схожі, причому навіть більше ніж думає пересічний американець (Philippines, Resident Commissioner to the United States, 1945; Tanaka, 1993). Така ситуація склалася через три основні причини. По-перше, американці в цілому краще обізнані з європейською, а не азійською історією, в той час як люди в Азії набагато краще за американців знають про військові злочини японців (Tanaka, 1993). Уже впродовж десятиліть політики Китаю, Південної Кореї, Філіппін, Тайваню, Гонконгу, Сінгапуру, Малайзії та інші закликають розповідати японським школярам більше про ці звірства, щоб подібне ніколи не трапилося знов (Li, 2003; Sajor, 1998). По-друге, 85% своїх військ та техніки в часи Другої світової війни американці сконцентрували в Європі (Koistinen, 2004; Mills & Rockhoff, 1993; Moore, 1944). Тож природно, що більше уваги зверталось на події в Старому Світі. По-третє, в Азії Сполученим Штатам потрібен був надійний союзник для обмеження наступу комунізму. Ним стала саме Японія, тож уряд Сполучених Штатів і американські військові погодилися не розголошувати інформацію про

багато учинених звірств (Tanaka, 1993). Та все ж з часом багато таких злочинних дій стало відомо широкому загалу (MacKay, 1995).

Японці вчинили немало жорстокостей на расистському ґрунті (Brook, 1999; Chang, 1997; Levene & Roberts, 1999; Li, 2003; Michno, 2001; Rees, 2002; Sajor, 1998; Tanaka, 1993). Мешканці Азії знають, що список їх злочинів надзвичайно довгий. Приміром, криваві події в Нанкіні та зґвалтування в Манілі обернулися сотнями тисяч смертей – і це лише ті злочини, про які відомо найбільше. А насправді жителі багатьох азійських країн знають, що можна привести багато ще прикладів жертв серед мирного населення, спричинених японцями (Brook, 1999; Chang, 1997; Levene & Roberts, 1999; Li, 2003; Michno, 2001; Rees, 2002; Sajor, 1998; Tanaka, 1993). Від рук японських солдатів постраждало не менше невинних людей ніж від рук нацистів. Схоже, що расизм вплинув і на високий рівень смертності військовополонених в японських таборах – 27%, коли аналогічний показник у німецьких та італійських таборах становив всього 4% (Tanaka, 1993). Існує багато свідчень про катування військовополонених японцями, вбивства полонених і навіть канібалізм. Жорстоке поводження з полоненими було поширеним явищем, і воно добре задокументоване.

Як і в випадку зі злочинами нацистів, тільки цифри не дають повної картини. Наприклад, свідки стверджують, що у Нанкінську затоку було скинуто так багато мертвих тіл, що води було майже не видно, і вся вона була червоною від крові (Brook, 1999; Chang, 1997).

В інших регіонах Азії мирних мешканців живцем закопували у землю, лишаячи згори тільки голови, які зрубували з плеч за допомогою мачете (Tanaka, 1993). Для військовополонених розробили цілу низку антигуманних тортур, зокрема, на них випробовували біологічну зброю.

Важливо підкреслити, що і німці, і японці були переконані, що вони – вища раса (Johnson, 1997). І їхні расистські вчинки були логічним продовженням такої ідеології.

Завдяки тому, що інформація про подібні звірства стала відомою, американські лідери та прості громадяни краще усвідомили, яку небезпеку несе расизм і на які крайнощі він може підштовхнути. Ось чому після Другої світової війни в Америці стали активно боротися з расизмом та всіма його проявами (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). Відзначимо, що в результаті Громадянської та Першої світової воєн Сполучені Штати добре усвідомили, які криваві конфлікти можуть виникати через етнічні чи релігійні відмінності між людьми. Тому органи влади та освітні інститути намагалися наголошувати на спільних цінностях всіх громадян США. Але внаслідок Другої світової війни американці зрозуміли, що іноді влада намагається стерти всі відмінності між людьми, що теж може бути вкрай небезпечно (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). Ця обставина, разом з іншим фактором, який ми обговоримо трохи нижче, сприяла розвитку руху за громадянські права і збільшенню поваги до відмінностей між людьми (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002; Harding, Kelly, & Lewis, 1997).

Другою фактором стало те, що Сполучені Штати утвердилися в світі як наддержава. Вже в 1900-х роках США стали країною з найпотужнішою економікою в світі (Johnson, 1997; U.S. Bureau of the Census, 1975). Втім, Америка не відігравала ключову роль на міжнародній арені. Сполучені Штати не були схильні проводити активну зовнішню політику (Johnson, 1997). Керівництво держави не хотіло створювати колоніальну імперію, як це робили країни Європи. Також США не вкладали значні кошти у виробництво боєприпасів та військової техніки, тож країна була погано захищеною у воєнному плані (Prange, Goldstein, & Dillon, 1981). Якщо брати до уваги рівень розвитку економіки Сполучених Штатів, то можна констатувати, що американських військових баз у світі було дуже мало (Johnson, 1997). 7 грудня 1941 року Японія в ході однієї локальної операції знищила практично весь військово-морський флот США, а це свідчить про те, що він був зовсім невеликим (Prange et al., 1981). Понад сорок років перед Другою світовою війною у Сполучених Штатах був найвищий рівень життя у світі, навіть у часи Великої депресії, це, серед іншого, говорить про те, наскільки слабкою була тогочасна світова економіка (Johnson, 1997; U.S. Bureau of the Census, 1975). Хоча середній рівень доходів населення в Америці був високим, але показник чисельності збройних сил на душу населення – досить низьким. Тому головною валютою світу залишався британський фунт стерлінгів (Johnson, 1997).

Ситуація змінилася, коли японці напали на Перл-Харбор і гітлерівська коаліція, куди входили Японія, Німеччина та Італія, почала вигравати битви у Європі та Азії в ході Другої світової війни (Johnson, 1997). До подій у Перл-Харборі європейці часто називали Америку «сплячим велетнем» (Daniels, 1966; Johnson, 1997; Kaufmann & Kaufmann, 1996). Здавалося, що економічна міць Сполучених Штатів безмежна, але раптом виявилось, що американці не повністю її використовували. У грудні 1941 року, невдовзі перед тим, як Сполучені Штати безпосередньо вступили в Другу світову війну, британський прем'єр Черчіль просив президента США Рузвельта, щоб Сполучені Штати виступили на боці Британії, Франції та Радянського Союзу (Johnson, 1997). У відповідь Сполучені Штати надали у тимчасове користування Великій Британії війську техніку та спорядження, але безпосередньо у війну не вступали, що не могло не дратувати Черчіля (Johnson, 1997). Британський прем'єр знав, що у Сполучених Штатів був величезний потенціал і вони могли б зіграти ключову роль у перебігу війни, якби уряд вирішив розпочати військові дії (Churchill, 1941). Черчіль був настільки впевнений, що Сполучені Штати можуть допомогти союзникам виграти війну, що коли він почув про напад японців на Перл-Харбор, то його реакція була зовсім не такою, як можна було очікувати: «Сполучені Штати на нашому боці, це для мене найбільша радість ... це наша перемога! Долю Гітлера вирішено. Долю Муссоліні вирішено. Що ж до японців, то вони можуть бути стертими на порошок» (Churchill, 1941, с. 1). Черчіль знав – американська економіка допоможе забезпечити перемогу. У відповідь на напад у Перл-Харборі в Сполучених Штатах розгорнулося наймасштабніше в історії військове виробництво, яке виникло

за такий короткий час (Johnson, 1997). Військова промисловість у Сполучених Штатах настільки розвинулася, що навіть 15% американської військової продукції (постачалися на азійський фронт) – це було набагато більше ніж виробляла вся Японська Імперія, і навіть більше ніж вся Східна Азія. Так після завершення Другої світової війни Сполучені Штати були вже не тільки провідною економікою, але й найбільшою військовою силою світу (Johnson, 1997). США почали виробляти більшу частину військової продукції світу та половину світового ВВП (Johnson, 1997; U.S. Bureau of the Census, 1975).

#### **Додатковий матеріал: економіка США та її вплив на освіту**

Черчіль вважав вступ Сполучених Штатів у Другу світову війну запорукою перемоги, в першу чергу тому, що наша країна була найбільшою економікою світу. Ще у 1900-х роках економіка Сполучених Штатів стала вважатися найрозвиненішою у світі, а рівень життя – найвищим (Business International, 1980; O'Hara & O'Hara, 2000). Цей стан справ зберігався навіть у часи Великої депресії. Лідерські позиції Сполучених Штатів були найсильнішими в 1950-х роках, коли якість життя забезпечувалась економікою, з якою не могла всерйоз змагатися жодна інша країна, адже в той час як населення США складало лише 6% від загальної кількості населення планети, країна виробляла понад 50% світового ВВП (Business International, 1980; O'Hara & O'Hara, 2000). Завдяки економічному підйому американці змогли вкладати безпрецедентно великі кошти у розвиток шкіл та вищих навчальних закладів упродовж значної частини XX століття (Bernstein & Adler, 1994).

Але в 1973 році Сполучені Штати втратили статус країни з найвищим рівнем життя у світі, коли декілька держав обігнало Америку (Business International, 1980; O'Hara & O'Hara, 2000). В той час багато промислових компаній США, які процвітали на початку XX століття, вже втратили значну частину своїх потужностей (Bernstein & Adler, 1994; Melman, 1985). Більшість економістів сходяться на думці, що в найближчому майбутньому Китай і, можливо, ще одна-дві країни обгонять США за основними економічними показниками (Asia Pulse News, 2003; Gittens, 2005). Сьогодні багато світових лідерів вважає, що у Сполучених Штатів спостерігається економічний спад (Asia Pulse News, 2003; Gittens, 2005). Дехто непокоїться як ці процеси позначаються на здатності Америки забезпечувати фінансування освітньої галузі в потрібних обсягах.

- Як ви вважаєте, яким чином може економічний спад в країні позначитися на фінансуванні освіти?
- Чи можуть освітні заклади з високою якістю викладання допомогти відродити економіку країни, щоб забезпечити безперебійне фінансування освіти у майбутньому?

Але разом із такою величезною могутністю для США настала і пора великої відповідальності, адже на цю країну-флагман демократії були спрямовані погляди цілого світу (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). Люди з різних держав почали пильно спостерігати, чи дійсно у Сполучених Штатах на практиці застосовуються ті демократичні ідеали, які декларуються. Але що стосується прав афроамериканців, ідеї про рівність вочевидь не повністю втілювалися в життя (Harding et al., 1997).

Друга світова війна дала змогу Сполученим Штатам побачити, що в цьому питанні діють подвійні стандарти. Вендел Вілкі (1945) у 1940 році безуспішно балотувався на посаду президента і писав, що війна «змусила нас зрозуміти, що існують значні розбіжності між тим як ми поводимося з негритянською меншиною та ідеалами, за які ми боролися» (с. 321). А видавці журналу «Форчун» (1945) писали: «В розумінні всіх народів світу ця війна розгорнулася навколо ідеї расової вищості, одні воювали за неї, інші – проти» (с. 335).

Але річ у тому, що в самій Америці, яка чотири роки боролася проти ідеї расової вищості, сповідуваної німцями-нацистами та багатьма відданими своїй імперії японцями, було чимало громадян, які зверхньо ставилися до афроамериканців (Ashmore, 1994; Bartley, 1995; Harding et al., 1997). Багато людей свого часу думало, що расизм в країні піде на спад після Громадянської війни та проголошення Маніфесту Лінкольна про звільнення рабів. Але насправді після Громадянської війни расизм в Америці в багатьох відношеннях навіть посилювався (Hill & Jones, 1993; Johnson, 1997). Відбулося це з двох причин. Перш за все, звільнені від раби почали конкурувати з білими американцями за робочі місця як на Півночі, так і на Півдні країни (Hill & Jones, 1993). Це призвело до того, що багато білих, зокрема, і на Півночі США, стало гірше ставитися до афроамериканців. Другою причиною стало те, що в Сполучених Штатах набувала все більшої популярності теорія Дарвіна, а він був переконаний, що білі – вища раса, а афроамериканці африканські племена на кшталт готтентотів врешті-решт зникнуть з лиця Землі як нижча раса (Darwin, 1859; Gould, 1981). Власне, Дарвінова книга, яку часто скорочено називають просто «Походження видів», насправді мала куди довшу назву. Вона, як правило, не використовується, оскільки багато людей вважають її образливою. Повна назва звучить так: «Про походження видів шляхом природного добору, або збереження обраних рас у боротьбі за життя» (1859).

Біолог з Гарвардського університету Стівен Джей Гулд дуже критично ставився до расизму дарвіністів, які використовували науку, щоб довести, що білі – вищі істоти порівняно з афроамериканцями (Gould, 1981). Такі наукові дослідження ставлять багатьох науковців на грань расизму. Між тим, в творах Дарвіна наводилося конкретне означення «обраних рас». Дарвін (1859, 1871) вважав, що природний добір діє на користь вищих, досконаліших рас (або біологічних форм), а не на користь нижчих і менш досконалих, і це той механізм, який регулює виживання різних видів. В процесі життя біологічні види весь час стикаються з новими викликами та ситуаціями, до яких їм треба пристосовуватися. І якщо тим чи іншим організмам

вдається належним чином пристосуватися до нових умов існування, то зрештою адаптується до цих умов і весь вид, до якого вони належать, тоді такий вид виживає й успішно розвивається (Darwin, 1859, 1871). Еволюціоністи (Spencer, 1851, с. 323) називали цей принцип «виживання найбільш пристосованих», або природним добром. За теорією Дарвіна, така адаптація організму відбувається за рахунок набуття нових ознак. Дарвін вважав, що основною ознакою, завдяки якій людська раса вижила й перетворилася на цілковито відмінну форму життя, стала притаманна їй здатність мислити. Дарвін (1859, 1871) стверджував, що спроможність людського роду адаптуватися й виживати забезпечують «більш розумні раси».

Дарвін (1859, 1871) дотримувався переконання, що існують більш та менш розумні раси. На погляд Дарвіна, «розумні раси», а особливо біла раса, добре адаптуються та передають нащадкам набуті генетичні ознак, в такий спосіб дозволяючи всьому людству виживати та успішно розвиватися (Darwin, 1859, 1871). Дарвін (1871) заявляв, що найменше відрізняються від людиноподібних мавп серед людей афроамериканці африканці, яка мають багато спільного з горилами (Darwin, 1871). Дарвін прогнозував, що оскільки процес еволюції шляхом природного добору триває, то різниця між людьми та мавпами поглиблюватиметься, тому що «вищі раси» набуватимуть усе нових генетичних ознак і передаватимуть їх наступним поколінням. Дарвін (1871) стверджував:

«Цей розрив ставатиме все глибшим, люди будуть відрізнятися від мавп сильніше ніж біла людина сьогодні відрізняється від нижчого примата, скажімо, бабуїна, в той час як сьогодні негри чи австралійці найближче стоять до горил» (с. 201).

Расизм Дарвіна справив величезний вплив на освітян Америки, так само як і на діячів освіти у всьому світі. У своїй класичній книзі «Хибно виміряна людина» Стівен Джей Гулд (1981) з Гарвардського університету вивчив питання поширення расизму в освітній та науковій сферах внаслідок поширення дарвінізму. Щодо вищенаведеного висловлювання та інших йому подібних Гулд відзначає: «Чарлз Дарвін ... писав про майбутні часи, коли відмінності між людиною та людиноподібною мавпою зростуть після прогнозованого вимирання проміжних ланок, таких як шимпанзе чи готтентоти» (с. 36). Гулд наводить приклади різних варіантів таких переконань, зокрема, згадує про науковців, які намагалися з'ясувати, завдяки чому білі люди інтелектуально перевершують афроамериканців. Теорія Дарвіна стала популярною після Громадянської війни, і це стало однією з причин повільного розвитку афро-американської громади, хоча наприкінці 1860-х, у 1870-і та 1880-і були здійснені перші важливі реформи у цій сфері. Багато науковців та діячів освіти було переконано, що рабство – це погано, але, в силу своїх дарвіністських поглядів, водночас вважало, що вищі раси будуть успішно розвиватися, а нижчі – приречені на вимирання. Багато професорів та вчителів розцінюло рабство як негативний побічний наслідок панування вищої раси над нижчою (Gould, 1981).

Якби такі расистські переконання, що ґрунтувалися на дарвінізмі, були притаманні тільки неосвіченим людям, тоді б негативні наслідки таких хибних поглядів можна було б звести до мінімуму. Але, як відзначає Гулд (1981), найпалкішими прихильниками ідей Дарвіна були, навпаки, освічені люди: «Ми ще добре памятаємо Громадянську війну, як і 1859 рік, і Дарвінове «Походження видів». Рабство, колоніалізм, неоднакове ставлення до людей з різним кольором шкіри, класову структуру та суспільні ролі різних статей виправдовують сьогодні науковими теоріями» (с. 72). З огляду на те, що багато науковців у сфері природничих та суспільствознавчих наук, а також освітян розділяли дарвіністські погляди, саме навчальні заклади стали розсадниками расизму в суспільстві.

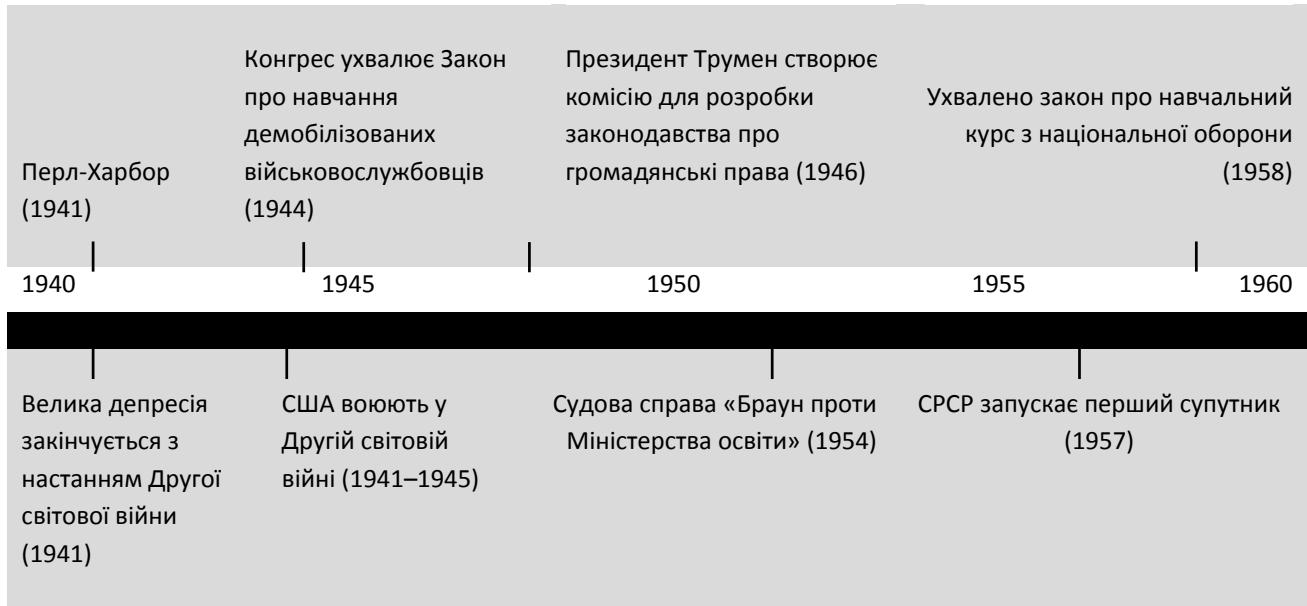
Взаємозв'язок між дарвінізмом та расизмом був настільки виразним, що це змусило Альфреда Рассела Воллеса, який разом з Дарвіном створив теорію еволюції, відмовитися від свого твердження про те, різні розумові здібності людей спричинені природним добром. Як відзначає Гулд (1981):

«Альфреда Рассела Воллеса, який разом із Дарвіном був автором теорії природного добору, справедливо називають антирасистом. Справді, він твердив в однакові природні здібності усіх народів. Однак, цікаво, що саме це переконання спонукало його відмовитися від теорії природного добору та повернутися до поглядів про божественне створення світу, щоб пояснити властивості людського мозку, що обурило Дарвіна» (с. 38).

Теорія Дарвіна мала великий вплив на всю освітню галузь ще й тому, що один із послідовників дарвіністських ідей Герберт Спенсер (1851, 1904/1966) присвятив своє життя пристосовуванню теорії еволюції для використання її у школі (Egan, 2002; Rafter, 2004). Як уже зазначалося у восьмому розділі, Спенсер був переконаний, що для того, щоб система шкільної освіти працювала ефективно, її треба перебудувати на основі принципу природного добору. Спенсер твердив, що найкращі результати освіта буде давати, якщо при формуванні навчальних курсів педагоги будуть орієнтуватися на найбільш здібних учнів (Spencer, 1851, 1904/1966). Через твердження Дарвіна та його колег про те, що «біла раса здатна пристосовуватися набагато краще ніж чорна», в освітній галузі преференції надавалися навчанню білих, а не афроамериканців. Багато працівників освіти в південних штатах у 1900-х роках виправдовували практику сегрегації теоріями Дарвіна (Egan, 2002; Rafter, 2004).

Між тим, американці вже знали, що Гітлер – відданий прихильник ідей Дарвіна і Ніцше в расових питаннях (Gould, 1992). Тоді ж японський імператор Хірохіто закликав своїх послідовників вірити давній японській легенді, в якій стверджується, що японці – обраний народ, який був створений в Японії в давні часи, тому він унікальний, вищий над усіма і не спорідненим з жодною іншою расою на Землі (Edgerton, 1997). Друга світова війна відкрила американцям очі на те, до чого може призвести політика, побудована на ідеях обраності окремих рас, і не важливо,

що лежить в її основі: теорія еволюції чи легенди про «давніх прибульців з інших світів», яким вірили японці. Всі жахіття, які їх чинили нацистська Німеччина та Японія, робилися задля утвердження вищої раси та «поширення цивілізації в усіх куточках Землі». З цієї точки зору ставало зрозумілим, що сегрегація на Півдні – це теж вияв расизму.



Расові проблеми у США, особливо на Півдні, могли здатися не надто серйозними на фоні расистських чисток країн гітлерівської коаліції, та все ж, завдяки участі Сполучених Штатів у Другій світовій війні, американці звернули увагу на два факти (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). По-перше, расові проблеми у Сполучених Штатах завжди виникали на фоні ідеї, що одна раса більш «пристосована» ніж інша (Gould, 1981). По-друге, на відміну від Німеччини та Японії, Сполучені Штати як суспільство були побудовані на основі ідеї про рівність всіх людей. Друга світова війна нагадала Сполученим Штатам: хоча країна створена на цих ідеалах, багато американців на практиці їх заперечують (Finding & Thackery, 1996; Ianniello, 1965; Irons & Cuitton, 1993; Jackson, 1992). За цей принцип Сполучені Штати боролися у Другій світовій війні з країнами, що виступали проти нього. А коли війна скінчилася, то американці зрозуміли, що їм самим треба навчитися послідовно дотримуватися задекларованих ідей про рівність.

Тут варто зазначити, що крім Другої світової війни були й інші чинники, які сприяли початку масштабних реформ у сфері громадянських прав у США. У післявоєнні роки велику роль у поширенні руху за громадянські права зіграло телебачення, яке ставало все більш популярним (Bartley, 1995; Hill & Jones, 1993). До початку телевізійної ери мільйони американців майже нічого не знали про те, як живуть афроамериканці у південних штатах країни (Bartley, 1995). Хоча деякі



американці читали або чули по радіо про ганебні випадки дискримінації афроамериканців, але мало хто знав, що расизм на Півдні – це масштабне і повсякденне явище (Bartley, 1995). Упереджене ставлення до афроамериканців існувало й у північних штатах країни. Але багато хто думав, що захисники прав афроамериканців перебільшують, коли говорять, що з їх підопічними в Алабамі, Міссісіпі, Арканзасі та подібних місцях поводяться жорстоко (Bartley, 1995). Телебачення дало змогу показати реальний стан справ, американці побачили боротьбу, яку вели афроамериканці за свої права в південних штатах країни. Якщо б телебачення з'явилося на сто років раніше, то положення Маніфесту Лінкольна про звільнення рабів та відповідні поправки до Конституції США почали б використовуватися на практиці набагато раніше.

Якщо згадати висловлювання Вілкі про расові питання, які перебували в центрі уваги під час Другої світової війни, то виглядає природним, що вже за кілька місяців після завершення бойових дій президент Гаррі С. Трумен порушив питання громадянських прав. У перший повоєнний рік, у 1946 Трумен заснував Комітет з громадянських прав (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002; Shull, 1999), який був покликаний вивчити відповідне питання і запропонувати зміни до законодавства. А вже в 1947 Трумен став першим президентом, який виступив на зібранні Національної асоціації людей не європеїдної раси (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002; Shull, 1999). В контексті цих повоєнних зрушень та впливу Другої світової війни на посилення руху за громадянські права важливо відзначити, що у багатьох людей цей рух асоціюється з такими подіями, як, наприклад, судова справа 1954 року – «Браун проти Міністерства освіти» і рішенням у ній Верховного суду або ж з промовою «У мене є мрія», виголошеної Мартіном Лютером Кінгом-молодшим у 1963 році. Між тим, усі ці події – це вже кульмінація руху за громадянські права. А потужним поштовхом для його розвитку стала саме Друга світова війна (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Fireside & Fuller, 1994; Gardner, 2002).

Для того, щоб американці звернули серйозну увагу на міжрасові стосунки, країні треба було вступити у наймасштабнішу війну в історії. Тут виникає провокаційне питання: чому для привернення уваги до таких важливих питань потрібна кризова ситуація на кшталт Другої світової війни? Чи не тому, що коли все спокійно, люди часто почуваються занадто апатично та навіть самозаспокоєно, щоб розв'язувати деякі навіть найнагальніші проблеми свого часу? Чи, можливо, тому, що коли немає загальнонаціональних криз, які об'єднують країну, людям комфортніше залишатися егоїстами? Чи, можливо, тому, що кризи потрібні, щоб вселити в людей мудрість і здатність бачити речі такими, якими вони є?

Яка б не була причина, але на практиці людство справді схильне зберігати статус-кво замість того, щоб братися до вирішення нагальних проблем. Мабуть, на всі вищенаведені запитання частково можна дати ствердну відповідь. І якщо хтось думає, що нинішнє покоління хоч скільки-небудь мудріше в цьому сенсі, то варто згадати події 11 вересня 2001 року і зміни, які настали після них, щоб зрозуміти, що в цьому

плані нічого не змінилося. Події 11 вересня, так само, як свого часу Друга світова війна, нагадали американцям про спільні ідеали. Обидві катастрофічні події спонукали багатьох людей назавжди змінити власні життєві цінності та пріоритети.

#### Освітні дебати: чому для настання змін потрібна криза?

Частково американські керівники працювали над вирішенням проблеми расизму ще в часи Громадянської війни та після її завершення (Johnson, 1997). Ухвалення 13-ї, 14-ї та 15-ї поправок до Конституції полегшило становище афроамериканців та представників інших меншин. Але, як вже неодноразово підкреслювалося в цій книзі, расизм не здавав позицій. Тож до цього питання країна врешті-решт була змушена повернутися після Другої світової війни, так як запекло воювала з двома расистськими країнами.

- Виникає запитання: чому потрібна кризова ситуація на кшталт Другої світової війни, щоб країна нарешті взялася до вирішення тієї проблеми (в нашому випадку – расизму), над якою треба було розпочинати працювати набагато раніше?

## Розвиток громадських коледжів

---

Розвиток громадських державних коледжів розпочався у 1901 році в місті Джоліет, штат Іллінойс (Brint & Karabel, 1989). Приватні громадські коледжі вже розвивалися десятиліттями, зазвичай, вони були розраховані на дворічний курс для жінок, які закінчили середню школу. Але не завдяки цим закладам почався розвиток державних коледжів, які стали з'являтися після подій 1892 року в Чиказькому університеті. В 1892 ректор цього вузу Вільям Рейні Харпер розділив навчальний курс у своєму закладі на два, тривалістю по два роки кожен. У 1896 перші два роки навчання стали називатися «початковий коледж», а наступні два – «старший коледж» (Brint & Karabel, 1989). У 1900 році Харпер переконав керівництво Чиказького університету присвоювати звання спеціаліста тим, хто прослухав курс початкового коледжу. «Метою початкового коледжу було забезпечити ще два роки безкоштовного навчання для випускників шкіл певного регіону перед тим, як вони підуть працювати або навчатися до вузу» (с. 481), – відзначають Дженкс та Рісман (1968). Дослідники стверджують, що в перші роки свого існування, громадські коледжі часто «розвивалися в умовах слабкого розуміння призначення цього інституту, де була мішанина курсів та навчальних планів, розроблених для задоволення реальних чи уявних місцевих потреб» (Jencks & Riesman, 1968, с. 481).

Упродовж перших 25 років існування громадських державних коледжів вони не користувалися великою популярністю. На початку 1927–1928 навчального року по всій країні в громадських коледжах навчалося тільки 44 855 осіб (Brint & Karabel, 1989). В той час, коли з'явилися перші ознаки Великої депресії, лише декілька штатів активно розвивало громадські коледжі: 60 % студентів, які навчалися у цих закладах, отримувало освіту в чотирьох штатах – Каліфорнії, Іллінойсі, Міссурі та Техасі (Brint & Karabel, 1989).

Але за іронією долі стрімкий наплив студентів до початкових державних коледжів почався з настанням Великої депресії – вона спонукала людей розглядати освіту як спосіб покращити своє життя. З початком Великої депресії безперечним лідером у заснуванні державних коледжів стала Каліфорнія. В 1930 тут було 35 початкових коледжів, де навчалося 13 392 студенти, це була майже третина всіх учнів таких навчальних закладів у ті часи (Eells, 1931). У багатьох відношеннях розвиток мережі початкових коледжів був більш суперечливою справою ніж більшість інших освітніх починань. Так було тому, що все більше діячів освіти, а особливо в Каліфорнії, почали вбачати в початковому коледжі як можливість зробити вищу освіту доступнішою для менш заможних людей, так і небезпеку відбити бажання у таких людей вступати до закладів із повним, чотирирічним курсом навчання (Brint & Karabel, 1989). Але тут є один цікавий момент. На практиці такі побоювання виявилися не обґрунтованими. Тому що за соціально-економічним походженням студенти, які йшли до початкових коледжів, не сильно відрізнялися від своїх товаришів, які вступали до державних коледжів з повним курсом навчання, але, дійсно, студенти початкових коледжів належали зазвичай до іншого шару суспільства ніж студенти приватних навчальних закладів (Brink & Karabel, 1989).

В часи Великої депресії громадські коледжі (як фінансовані з бюджету окремих штатів, так і приватні) стрімко розвивалися. В цей період кількість громадських коледжів у Сполучених Штатах зросла з 227 у 1929-1930 навчальному році до 456 у 1939-1940 навчальному році (Brint & Karabel, 1989). Із цих 456 початкових коледжів 217 були державними, а 239 – приватними (Brint & Karabel, 1989). Особливо стрімко зростала кількість державних початкових коледжів у Каліфорнії та на Північному Сході країни, а приватні релігійні коледжі краще розвивалися на Середньому Заході.

Наприкінці Другої світової війни, з огляду на різке зростання кількості початкових коледжів федеральна влада почала ставитися до них більш серйозно. У післявоєнні роки президент Трумен створив комісію для вивчення стану справ з початковими коледжами (Brint & Karabel, 1989). Комісія доповіла, що такі коледжі – це не лише важливий освітній інститут, але й хороший засіб зміцнення місцевих громад. З огляду на це, комісія рекомендувала змінити назву «початковий коледж» на «громадський коледж» (Brint & Karabel, 1989). У 1947 році в своєму звіті комісія відзначала:

«Неспроможність держави забезпечити єдині стандарти у сфері вищої освіти викликає глибоке занепокоєння. Суспільство, членам якого бракує спільного досвіду і спільної мови – це суспільство без фундаментальної культури, готове розсипатися на сукупність окремих індивідів, тож принципово важливими залишаються спільні моральні цінності, ідеї та підходи, які можуть об'єднати суспільство» (President's Commission on Higher Education, 1947, с. 48–49)

В перші повоєнні роки ряд штатів, а саме Нью-Йорк, Флорида, Північна Кароліна, Меріленд і Вашингтон, вжили важливі заходи для створення громадських коледжів (Brint & Karabel, 1989).

Коли кількість громадських коледжів почала збільшуватися, як і чисельність їх студентів, стало зрозумілим, що ці заклади допомагають виконувати декілька важливих суспільних завдань. По-перше, вони давали знання тим, хто не хотів або не міг іти до коледжу із повним, чотирирічним курсом навчання. І, по-друге, вони допомагали тим, хто в іншому разі взагалі б не пішов навчатися до коледжу через свій скрутний матеріальний стан (Brint & Karabel, 1989).

З 1950-х років точиться дискусія, якою повинна бути роль громадських коледжів у сучасному суспільстві. У 1950-і колишній ректор Гарвардського університету Джеймс Конант заявив, що громадські коледжі повинні забезпечувати освіту широких мас населення. При цьому він вважав, що диплом магістра повинні отримувати не більше 5% американців, і саме їх мають готувати заклади з чотирирічним курсом навчання (Brint & Karabel, 1989). У 1960-х роках кількість студентів у громадських коледжах стала стрімко зростати: в 1960 таких студентів було 451 000, у 1970 – 1 мільйон 630 тисяч, а в 2003 – вже цілих 10 мільйонів (CNN, 2003).

## Холодна війна

---

У багатьох відношеннях холодна війна, що тривала з 1946 до 1990-91 року, позначилася на способі мислення американців навіть більше ніж Друга світова. Багато в чому це було спричинено тим, що суперники США в Другій світовій війні – країни гітлерівської коаліції – хоча і мали плани щодо Сполучених Штатів, але не змогли навіть почати їх втілювати. А Радянський Союз у добу холодної війни мав можливість скинути ядерні бомби на найбільші американські міста. В один момент могли померти мільйони або навіть десятки мільйонів американців. Реальність і масштаби цієї загрози набагато перевищували всі виклики, з якими стикалися Сполучені Штати в часи Другої світової війни.

Німеччина та Японія розробили карту, згідно з якою вони мали поділити між собою Сполучені Штати після їхнього завоювання. Вони домовилися, що Німеччина контролюватиме ту частину країни, яка розташована від Міссісіпі на схід, а Японія – на захід (Stephan, 1984).

Та все ж, якщо не брати до уваги спроб Німеччини сконструювати новітню ракету «Фау-2», можна сказати, що в Сполучених Штатах не боялися вторгнення з боку країн гітлерівської коаліції. Щоправда, Японія спробувала здійснити атаку на Сполучені Штати, але безуспішно. Японці наповнювали гелієм повітряні кулі, прилаштовували до них вибухівку та спрямовували їх у бік Сполучених Штатів (Mikesh, 1973). Але скоро вони припинили ці спроби, адже майже всі кулі так і не долетіли до американського узбережжя, а ті декілька, які все ж досягли суші, не змогли дістатися до населеної місцевості (Mikesh, 1973).

А в часи холодної війни загроза була набагато реальнішою: радянські ядерні бомби могли впасти на Нью-Йорк, Бостон, Вашингтон та інші великі міста. Крім того, лідери комуністичного світу – Сталін у Радянському Союзі та Мао Цзедун у Китаї – здійснили, як і Гітлер, багато убивств та актів геноциду (Fried, 1998). Вони могли і, вірогідно, хотіли завдати шкоди Сполученим Штатам (Divine, 1993; Dow, 1991).

У школах США вчителі регулярно водили дітей до бомбосховищ, що вберегти молоде покоління в разі ядерного нападу. Педагоги вчили дітей, як ховатися під шкільними партами, щоб захиститися від падаючих уламків зруйнованих будівель (Divine, 1993; Dow, 1991). Американські школярі добре знали, що їм робити в разі атомної тривоги, але багатьох із них бомбосховища дуже лякали. Зараз ми розуміємо, якими можуть бути масштаби атомних руйнувань, то ж ясно, що ховання під партою навряд чи захистить дитину в разі ядерної атаки. Але в ті часи американське керівництво вважало, що бомбосховища дозволять врятуватися принаймні тим, хто опинився далі від епіцентру атомного вибуху. Через те, що атомні бомбосховища сильно лякали дітей, багато вчителів намагалися заспокоїти учнів – після виходу з бомбосховища вони збирали дітей на спільну молитву. У багатьох дитячих садочках та початкових класах дітей після молитви пригощали чимось смачним – скажімо, печивом та молоком. Учителі робили все можливе, щоб зняти тривожність, яку викликали бомбосховища (Divine, 1993; Dow, 1991).

Комуністичні армії Радянського Союзу та Китаю були суттєво більшими ніж американська. Та навіть перед лицем загрози атомного удару та нападу величезних армій американці вірили, їхні технології – найкращі в світі. Багато американців були переконані, що сучасні технології стануть дозволять їх країні перемогти в атомному протистоянні.

### **«Супутниковий шок»**

У 1957 році, коли серед американців панували досить дивна суміш настроїв – страху та водночас внутрішнього спокою – Америка була вражена звісткою про те, що Радянський Союз запустив у космос перший штучний супутник Землі (Logsdon & Launius, 2000). І це був перший об'єкт з цілої серії безпілотних орбітальних космічних апаратів. Ця подія посіяла в серцях багатьох не лише страх, що ядерні бомби зможуть

перелетіти океан і впасти на Сполучені Штати, але й сумніви в тому, що Америка дійсно найпередовіша країна в технологічному плані (Logsdon & Launius, 2000). Здавалося, що боротьба між вільнолюбними демократами та комуністами вестиметься тепер і у космосі. Розпочалися космічні перегони (Montgomery, 1994).

Історики продовжують сперечатися, що лежало в основі оцінки подій 1957 року американцями – адекватне сприйняття дійсності чи певна параноїдальність (Divine, 1993; Dow, 1991; Logsdon & Launius, 2000). Як би там не було, але більшість американців відчувала, що запуск радянського супутника означає новий виток у холодній війні, яка ще більше посилює протистояння між народами (Clowse, 1981). На думку багатьох військових експертів та учених, Радянський Союз мав незаперечну перевагу над Сполученими Штатами у розробці міжконтинентальних балістичних ракет (МКБР), здатних пролетіти кілька тисяч миль над океаном і влучити в ціль (Divine, 1993; Dow, 1991; Logsdon & Launius, 2000). В той час західні лідери боялися, що Радянський Союз збирається перетворити Місяць на свою космічну військову базу (Logsdon & Launius, 2000). Вони доводили, що якщо СРСР вдасться досягти цієї мети, то він зможе шантажувати інші країни (Clowse, 1981). Упродовж всієї історії людства країна, чиї представники першими висаджувалися на певну територію, проголошувала її своєю. І були підстави вважати, що Радянський Союз вчинить так само. Багато лідерів на Заході боялися, що коли космонавти від СРСР висадяться на Місяці, то вони проголосять його своєю власністю.

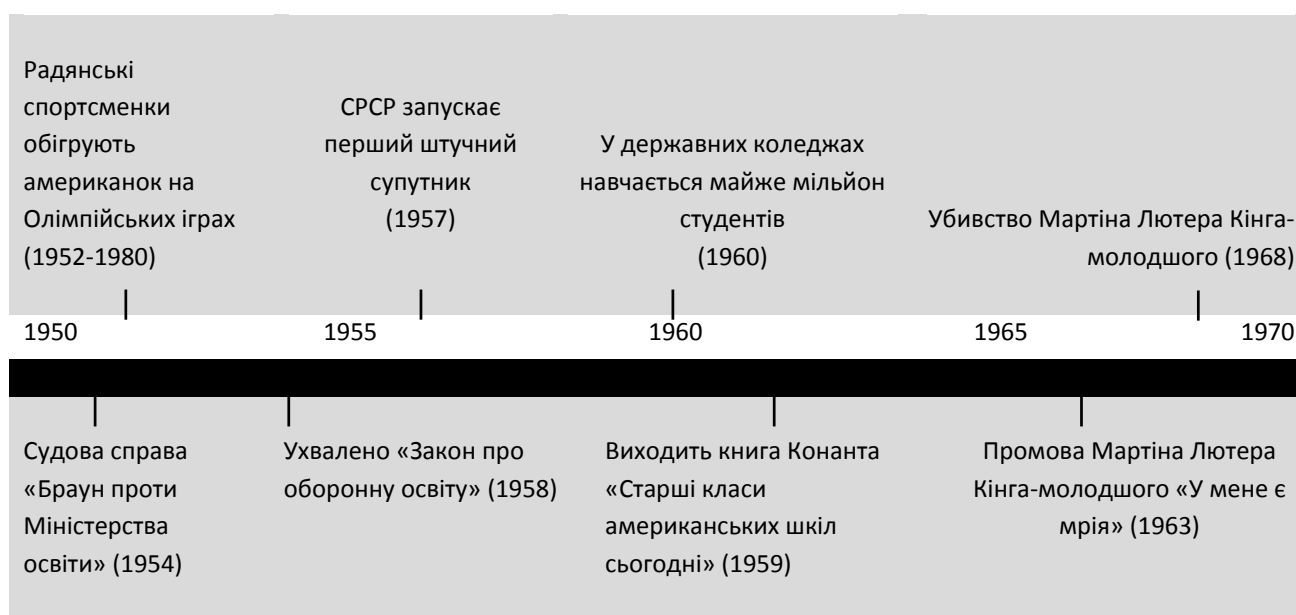
Людині, яка не знайома з ідеології комуністичного експансіонізму, такий страх може видатися гіперболізованим (Fried, 1998). Але громадяни, які спостерігали за тогочасним поширенням радянського домінування в Східній Європі, вважали, що приводи для хвилювання є (Clowse, 1981). Звичайно, ми не дізнаємося, що зробив би Радянський Союз, якби його космонавти першими висадилися на Місяць, адже цього ніколи не сталося.

Якщо згадати, які сильні емоції викликав у людей запуск радянського супутника, стане зрозумілим, чому американці відразу стали шукати причини чому Радянський Союз зміг досягти успіху. З'ясувалося, що цьому було два головних пояснення. По-перше, над цим проектом працювала велика кількість авіаційних інженерів (Clowse, 1981; Rudolph, 2002). По-друге, у їхньому розпорядженні була величезна кількість німецької та французької літератури і проектів з ракетобудування (Divine, 1993; Dow, 1991; Logsdon & Launius, 2000).

Коли це стало відомим широкому загалу, то вчені-суспільствознавці та деякі відомі політики почали звинувачувати систему освіти США у тому, що через неї країна виявилася неспроможною перевершити СРСР у космосі (Clowse, 1981; Finding & Thackery, 1996; Rudolph, 2002). Аналіз освітньої сфери показав, що в американських школах відсоток старшокласників, які поглиблено вивчали математику, точні науки та іноземні мови, постійно скорочувався (Divine, 1993; Dow, 1991; Fried, 1998; Logsdon & Launius, 2000; Rudolph, 2002). Американці були шоковані, коли дізналися, що відсоток учнів, які опановували іноземні мови, досяг найвищого рівня у 1910-х роках,

але відтоді весь час неухильно скорочувався і в 1950-х роках зменшився вже в два рази (Divine, 1993; Dow, 1991; Fried, 1998; Logsdon & Launius, 2000; Rudolph, 2002). До того ж подальший аналіз виявив, що середні школи постійно знижували вимоги до старшокласників щодо знання практично всіх найважливіших предметів, серед яких були іноземні мови, математика і точні науки (Divine, 1993; Dow, 1991; Fried, 1998; Logsdon & Launius, 2000; Rudolph, 2002).

Освітняни-консерватори стали звинуватити у недоліках освітньої системи своїх колег-лібералів, посилаючись на «Принципи середньої освіти» (NEA, 1918) (Divine, 1993; Dow, 1991; Fried, 1998; Logsdon & Launius, 2000; Rudolph, 2002). Як уже зазначалося в сьомому розділі, у 1895 році Комітет десяти при Національній освітній асоціації виступив за побудову освіти на консервативних засадах, але «Принципи середньої освіти» за 1918 рік передбачали, що в майбутньому учні будуть вивчати широкий спектр предметів, в той час як окремі академічні курси не будуть надто складними.



Консерватори відзначали, що падіння кількості учнів, які вивчають іноземні мови, почалося, коли було схвалено «Принципи середньої освіти» (Clowse, 1981; Divine, 1993; Dow, 1991; Fried, 1998; Logsdon & Launius, 2000). Слід зазначити, що в ті ж часи немало лібералів вважали вимоги щодо обсягу шкільних знань з іноземної мови, точних та природничих наук, а також математики надмірними й розрахованими лише на учнів, які готуються вступати до вищого навчального закладу. А тогочасні консерватори доводили, що ці навчальні курси увібрали в себе життєво необхідну інформацію, яку повинен засвоїти кожен учень (Rudolph, 2002).

Ліберали, в свою чергу, звинувачували консерваторів, вказуючи, що ті економлять на освіті, а додаткові кошти дозволили б поліпшити якість матеріально-

технічної бази шкіл та підняти зарплатню вчителям (Divine, 1993; Dow, 1991; Fried, 1998; Logsdon & Launius, 2000). Ліберали доводили, що в багатьох школах немає сучасного лабораторного обладнання, а кваліфіковані спеціалістів не зацікавлені присвячувати себе педагогіці. Неначе у відповідь лібералам, науковці оприлюднили дані, згідно з якими школи в Радянському Союзі були оснащені ще гірше, а зарплата вчителів була значно менша. Та все ж, порівняно з рівнем оплати праці в інших галузях, зарплата американського вчителя була низькою, причому вже протягом двох десятиліть.

І консерватори, і ліберали, захищаючи свої позиції, наводили об'єктивні статистичні дані, з яких випливало, що приблизно з 1918 року рівень академічних вимог до учнів став знижуватися і став настільки низьким, що це занепокоїло всю країну. Крім того, стало помітно, що основні зусилля Сполучені Штати спрямовували на подолання наслідків воєн, а освітня галузь залишалася недофінансованою.

Зазвичай, коли відбувається дискусія з освітніх питань і кожна зі сторін висуває вагомі аргументи, перемагає та сторона, представники якої перебувають при владі. Але в даному випадку сталося по-іншому. Обидві політичні сили країни були настільки занепокоїні, що ліберали та консерватори змогли дійти спільної думки (Fried, 1998; Logsdon & Launius, 2000). Дуайт Д. Ейзенхауер, який в часи Другої світової війни командував об'єднаними силами союзників у Європі та згуртував країну під своїм керівництвом, тепер став президентом і розумів, що країні необхідно ще раз згуртуватися – тепер уже перед лицем освітньої кризи. Консерватори та ліберали вирішили разом підтримати законопроекти, які передбачали підвищення освітніх стандартів та рівня фінансування освіти (Rudolph, 2002). В кінцевому рахунку кожна з цих груп отримала те, за що боролася. Ліберали переконали уряд, що необхідно збільшити фінансування освіти. А консерватори зуміли домогтися посилення освітніх стандартів у математиці, точних, природничих науках та іноземних мовах (Fried, 1998; Logsdon & Launius, 2000; Rudolph, 2002).

Додаткове фінансування значною мірою було використане для підвищення освітніх стандартів. Виграли не тільки обидві сторони освітньої дискусії, але і вся Америка. При цьому американці довели, що, хоча їхні погляди на різні питання нерідко розходяться, все ж вони спроможні діяти разом для подолання кризи. Законодавчі норми, які були прийняті в наслідок вище описаних подій, в основному увійшли до так званого Закону про оборонну освіту (1958). Він передбачав фінансування у розмірі 1 мільярда доларів на чотирирічний період (Divine, 1993; Dow, 1991; Fried, 1998; Logsdon & Launius, 2000). В законі було три ключових положення: по-перше, передбачалося, що 280 мільйонів доларів будуть виділені федеральними фондами та місцевими бюджетами на закупівлю державним та приватним школам навчального та лабораторного обладнання для покращення вивчення математики, точних та природничих дисциплін, а також іноземних мов. По-друге, уряд мав виділити стипендії для 550 аспірантів, які вивчали дисципліни, важливі для національної безпеки. По-третє, було сформовано фонд у 295 мільйонів



доларів для видачі кредитів студентам, які навчалися на викладачів іноземної мови, математики або точних чи природничих дисциплін (Divine, 1993; Dow, 1991; Fried, 1998; Logsdon & Launius, 2000).

Але багато американців виступали за радикальніші реформи. Зокрема, журнал «Лайф» закликав школи покінчити з «надмірним впровадженням ідей Джона Дьюї» (Divine, 1993, с. 160). Видання наводило результати опитування інституту Геллапа, які засвідчили, що 90% директорів шкіл в країні вважають, що академічні вимоги до учнів недостатньо високі (*Time*, 1958). «Супутниковий шок» вивів питання якості освіти на передній план, так само як свого часу Друга світова війна сприяла ширшому обговоренню проблеми загальної рівності (Passow, 1979). До глибших освітніх реформ закликала і редакція журналу «Нейшен», яка вважала, що центральний уряд має виділяти більше коштів на освіту. При цьому редакція зазначала, що «таке фінансування сприятиме збільшенню довіри до федеральної влади» (Divine, 1993, с. 165).

Через запуск радянського супутника в американській шкільній сфері відбулися швидкі та ефективні реформи, направлені на підвищення освітніх стандартів, для чого були виділені значні кошти (Divine, 1993; Dow, 1991; Fried, 1998; Logsdon & Launius, 2000). Також цей запуск змінив ставлення американців до фінансування шкільної освіти федеральною владою (Divine, 1993; Dow, 1991; Fried, 1998; Logsdon & Launius, 2000).

До «супутникового шоку» в суспільстві вже обговорювалося питання чи повинен центральний уряд допомагати фінансувати шкільну систему. А загальнонаціональні кризи часто виводять питання освіти на перший план (Bremner & Reichard, 1982). Так відбулося після Громадянської війни. Це ж питання (про федеральну фінансову допомогу школам) активно обговорювалось і після Першої світової війни. Але пропозиції федеральної влади не знаходили підтримки в суспільстві.

Друга світова війна теж породила загальнонаціональну кризу, тож багато освітян сподівалися, що питання фінансування шкіл за рахунок федерального бюджету постане знов. З такою ініціативою виступила Національна асоціація освіти (Divine, 1993; Dow, 1991; Fried, 1998; Logsdon & Launius, 2000).

Запровадженню фінансування освіти з федерального бюджету сприяли два чинники. По-перше, через те, що військові масово поверталися додому з полів битви у Другій світовій війні, різко зроста народжуваність. З огляду на такі демографічні зміни, у суспільстві поширилася переконаність, що для освітніх потреб молодого покоління фінансування з місцевих бюджетів буде вже недостатньо. По-друге, багато людей стало сприймати якісну освіту як засіб досягнення успіху в житті. В результаті, вища освіта стала більш популярною серед населення. Здавалося, що настав слушний момент звернутися до Конгресу за федеральною фінансовою допомогою для освітньої галузі.

Перший крок для досягнення цієї мети невдовзі після завершення Другої світової війни зробив редактор освітнього відділу газети «Нью-Йорк таймс» Бенжамін Файн, який заявив, що багато людей звільняються з посади вчителя через низький рівень оплати праці, а тому потрібно краще фінансувати освітню галузь, щоб можна було підняти учительські зарплати (Fine, 1947).

Федеральна влада приділяла освітнім питанням значну увагу. Так, у 1944 році Конгрес ухвалив Закон про навчання демобілізованих військовослужбовців, який передбачав державні субсидії, щоб заохочувати демобілізованих солдат отримати вищу освіту. Протягом наступних семи років субсидіями скористалися 7,8 мільйона колишніх військовослужбовців, які пішли навчатися у вузи (Spring, 1997). Свого часу за фінансування освіти з федерального бюджету виступав і президент Гаррі Трумен. Але і консерватори-традиціоналісти, і їх однопартійці-бізнесмени, виступили проти цієї ініціативи. Вони боялися, що федеральне фінансування шкіл призведе до контролю центральної влади над школами. Що ж до президента Ейзенхауера, то йому ідея урядової фінансової допомоги школам не подобалася, але він вважав, що потрібно будувати школи за рахунок федеральних коштів. (Divine, 1993; Dow, 1991; Fried, 1998; Logsdon & Launius, 2000). Але законодавці відхиляли такі пропозиції.

Запуск радянського супутника змусив багатьох визнати, що у справі фінансування освіти федеральна влада повинна відігравати важливішу роль (Divine, 1993; Dow, 1991; Fried, 1998; Logsdon & Launius, 2000). Як уже відзначалося, американці вбачали у запуску радянського супутника величезну загрозу, оскільки ракетні технології могли бути використані для знищення американських міст. Крім того, громадяни усвідомлювали, що часто країна з найпередовішими технологіями стає наймогутнішою у світі, а також розуміли, що у сповнену небезпек ядерну добу Сполучені Штати не повинні чимось поступатися Радянському Союзу у технологічному плані.

З огляду на це, посилюлося фінансування освіти за рахунок федеральних коштів, зокрема, був прийнятий Закон про оборонну освіту, який обговорювався вище (1958). В ті часи успішно розвивалася Національна організація науки, а рівень шкільної освіти у стислі терміни різко піднявся (Divine, 1993; Dow, 1991; Fried, 1998; Logsdon & Launius, 2000). Зросла академічна успішність випускників шкіл, що підтверджували результати тестування вступників до коледжів. До того ж, так як президент Ейзенхауер почав запроваджувати федеральне фінансування освіти, то й від інших президентів американці також стали очікувати, що вони будуть оплачувати з федерального бюджету ключові для національної безпеки речі.

До нас дійшов унікальний документ, у якому відображена реакція на запуск радянського супутника. Це був звіт Фонду братів Рокфеллерів (1959) під назвою «В погоні за досконалістю». Там стверджувалося, що Сполучені Штати не повинні приносити у жертву якість навчання, прагнучи забезпечити соціальну справедливість у питаннях освіти. Не лише Фонд братів Рокфеллерів, але й багато інших організацій стало працювати над викликами, які країні кинув запуск радянського супутника,

причому, якщо до цього вони зазвичай концентрували свою увагу на діяльності вузів, то тепер стали все більше зусиль приділяти проблемам шкільної освіти.

В ті часи колишній ректор Гарвардського університету Джеймс Конант (1959) написав книгу «Старші класи американських шкіл сьогодні», яка завоювала велику популярність. Автор висловив переконаність, що в старших класах учні повинні мати можливість вивчати якомога ширший спектр предметів, причому школа повинна йти назустріч потребам учнів своєї громади. Конант стверджував, що виконувати такі функції здатні лише великі за розміром школи, тому він виступав за ліквідацію надто малих шкіл.

Таким чином Конант популяризував ідею великих за розміром шкіл. Хоча нинішні дослідження вказують на те, що діти краще навчаються якраз у школах менших розмірів. Ці результати наштовхують на думку, що менша школа так само сприяє кращому засвоєнню знань як і клас з меншою кількістю учнів (Wenk & Harlow, 1978). Але рекомендації Конанта (1959) відіграли велику роль у тому, що впродовж 1950-х, 60-х, 70-х і навіть 80-х років споруджувалося багато величезних шкільних будівель.

Конант виступив проти поділу на класи за академічною успішністю учнів, а підтримав поділ на групи за рівнем здібностей. Такий поділ став популярним саме в 1950-і роки, коли було усвідомлено потребу забезпечити найталановитішим дітям Америки належний рівень навчання. Щоб дитина, яка покаже себе здібною зараз, змогла будувати найсучасніші ракети в майбутньому.

## Уроки «супутникового шоку»

Те, що ліберали та консерватори змогли об'єднати зусилля в часи кризи, підводить нас до запитання про освіту та життя вцілому, яке багато в чому схоже на питання, яке ми вже розглядали у розділі про Другу світову війну, а саме: чому, щоб люди об'єдналися, потрібна криза?

Часто люди різних політичних переконань схильні демонізувати опонентів. Ми вважаємо щось «правильним», а інше «неправильним», але при цьому часто применшуємо значення таких речей, як спільна мета і спільні цінності. Але 11 вересня 2001 року відбувся терористичний напад. Це була найбільша криза для Сполучених Штатів з часів Другої світової війни. Коли впали башти-близнюки Всесвітнього торгового центру в Нью-Йорку, а уламки та сіра пилюка вкрила весь Манхеттен, хтось із людей правильно зауважив: раніше ми бачили людей з чорною, білою, жовтою, брунатною шкірою, але тепер всі однакові, тому що сіра пилюка вкрила нас усіх.

В складних ситуаціях штучно створені відмінності зникають і на перший план виходять загальнолюдські цінності. Криза дає нам змогу зрозуміти, що у нас багато спільного, але нам довго бракувало мудрості чи відваги, щоб визнати це.

З часом холодна війна все менше впливала на суспільне життя країни, цьому було дві основні причини. По-перше, в середині 1960-х стало зрозуміло, що Сполучені Штати випередили Радянський Союз у «космічних перегонах», адже в 1960-х були започатковані три програми пілотованих космічних польотів. Перша називалася «Меркурій» і передбачала індивідуальні польоти астронавтів у космос. Ця космічна програма стартувала на початку 1960-х, коли американці намагалися перевершити досягнення СРСР у цій сфері. Друга програма – «Джеміні» – передбачала виліт двох кораблів і їхнє подальше стикування на космічній орбіті. Так американські вчені перевіряли як працює новий тип стикування космічних суден, який згодом використовувався при висадці людей на Місяць. Третьою програмою стала «Аполло», яка мала на меті налагодити висадку космонавтів на Місяць.

Другою причиною, чому вплив холодної війни на освіту ослаб, стало те, що на початку та в середині 1960-х освітяни почали все більше перейматися не питанням якості освіти, а проблемою рівних освітніх можливостей.

Але важливо відмітити, що «супутникова криза» переконала багатьох американців у необхідності федерального фінансування освіти.

#### Сучасний погляд

##### Який ви вчитель?

Одне з дискусійних питань полягає в тому, що має бути пріоритетом для вчителя при роботі з класом: упевнитися, що кожна дитина засвоїла матеріал чи ставити перед учнями складніші завдання, щоб розкрити весь їх потенціал, навіть якщо від деяких школярів це вимагатиме великих зусиль? Майбутнім учителям було б корисно частіше замислюватися над цим питанням.

Автор книги не ставить собі за мету довести, що якийсь з вище згаданих підходів краще за інший, адже вони обидва ґрунтуються на високих ідеалах. Натомість окреслимо слабкі сторони кожного з підходів, щоб учитель знав як мінімізувати їх негативні наслідки. Недолік першого підходу, який спрямований на поступовий, але не швидкий навчальний процес, у тому, що коли матеріал нарешті засвоїли всі учні, найбільш здібні з них вже давно нудьгують. Та все ж це хороший підхід, тому що він гарантує, що жодна дитина не залишиться поза увагою педагога. Проте, щоб робота на основі цього підходу була успішною, вчитель повинен давати дітям, які швидко освоюють новий матеріал, додаткові завдання, щоб їм не було нудно на уроках. А слабким місцем другого підходу, який має на меті реалізувати весь потенціал дитини, можна назвати вищу ймовірність, що деякі учні не будуть справлятися з навантаженням. Щоб цього не трапилося, вчитель, який дотримується такого підходу, повинен бути готовий додатково займатися з проблемними учнями і допомагати їм засвоїти матеріал.

Завдяки такій корекції навчальної програми менше учнів відрахують зі школи, і водночас освітні стандарти будуть високими, що спонукатиме дітей докладати більше зусиль для навчання і, відповідно, повніше розкривати свій природний потенціал.

## **Вплив холодної війни на розвиток жіночої спортивної освіти**

В середині 1960-х вплив холодної війни на шкільні навчальні плани ослаб, але він посилювався на жіночу спортивну освіту (Bloom & Willard, 2002; Senn, 1999; Wiggins, 1995; Wu, 1997). Частково це пояснюється тим, що в 1960-х роках американці стали більше перейматися не питаннями якості навчання, а проблемою рівних можливостей у сфері освіти. А питання спортивної жіночої освіти стосувалося і проблем рівності, і якості. Як буде далі обговорюватися, холодна війна вивела на перший план питання фізичної підготовки жінок. Розвиток руху за громадянські права природно привів до постановки питання про рівність можливостей для чоловіків та жінок, які хочуть займатися спортом. Активісти обох рухів (за громадянські права і за рівні спортивні можливості для жінок) спільно домоглися ухвалення дев'ятої статті «Освітніх поправок 1972 року» або просто «Статті IX», яка давала можливість жінкам, що займалися спортом, отримувати таке ж фінансування та доступ до спортивної інфраструктури, як і їх колегам чоловікам. Часто прийняття IX статті розцінюють як перемогу руху за громадянські права, але не можна забувати і про роль, яку в запровадженні цього закону відіграла холодна війна (Horowitz, 1998; Senn, 1999; Wiggins, 1995; Wu, 1997). Це питання потрібно вивчати у ширшому контексті, розглядаючи в тому числі міжнародні політичні та культурні події.

В цілому, в часи холодної війни, з 1946 до 1990-91-го років, було чотири основні сфери, де Сполучені Штати та Радянський Союз запекло змагалися один з одним, щоб довести ефективність своєї ідеології – демократії чи комунізму. В першу чергу це була військова сфера, де відбувалася гонка озброєнь і воєнні конфлікти, в яких приймали участь наддержави. Другою сферою був космос і так звані космічні перегони, а якщо точніше, то це було змагання технологій (Clowse, 1981). Третьою сферою стала економіка, її показники були предметом пильної уваги та постійного порівняння (Clowse, 1981). А четвертою сферою змагань двох країн був міжнародний спорт, і в першу чергу – Олімпійські ігри (Guttmann, 2002; Wiggins, 1995).

Спорт був найбільш мирною сферою змагань між Сполученими Штатами та Радянським Союзом (Guttmann, 2002). На погляд деяких оглядачів, таке суперництво псувало дух олімпійських змагань, але політизація спорту – явище зовсім не нове. Яскравий приклад – використання Олімпійських ігор у Берліні 1936 року Адольфом Гітлером для підтвердження його теорії про переваги білих європейців арійської раси над рештою рас і націй. Більшості американців ще зі школи знають як тоді зіпсували

плани Гітлера Джессі Овенс та інші спортсмени з Америки, та все ж мало хто знає, що більшість медалей на тій Олімпіаді здобули німці (Guttmann, 2002). Сполучені Штати зайняли друге місце.

Радянський Союз розглядав Олімпійські ігри як засіб для демонстрації ефективності комуністичної системи. Протягом 1950-х, 60-х, 70-х і 80-х радянські спортсмени виступали дуже успішно і завойовували найбільше олімпійських медалей (Guttmann, 2002). СРСР декларував, що спорт найкраще розвивається за комуністичного режиму, вказуючи на високі спортивні досягнення країн Східної Європи, в тому числі Східної Німеччини, Румунії, Польщі та Угорщини (Guttmann, 2002). Наприклад, Східна Німеччина, чие населення складало приблизно одну десяту населення Сполучених Штатів, часто змагалася з США за друге місце в загальноолімпійському медальному заліку.

Історик Сьюзен (1994) з цього приводу відзначає: «Спорт в часи холодної війни став частиною міжнародного суперництва. Сполучені Штати та Радянський Союз змагалися не стільки за олімпійські медалі, скільки для того, щоб довести перевагу капіталізму чи комунізму» (с. 130). З 1896 до 1948-го року Сполучені Штати на Олімпіадах вигравали медалей більше ніж будь-яка інша країна (Sahn, 1994). Але, як відзначає Ву (1997): «Те, що американці стали поступатися СРСР на Олімпіадах в часи холодної війни, однозначно негативно позначилося на їх міжнародному іміджі» (с. 85).

Головною запорукою успіху комуністичних країн на Олімпійських іграх були високі результати їхніх спортсменок (Guttmann, 2002; Wu, 1997). У США активісти олімпійського руху та спортивна преса відзначали, що американські спортсмени, як правило, завойовують більше медалей ніж їхні радянські суперники, але спортсменки з СРСР та країн Східної Європи на змаганнях часто випереджають американок (Guttmann, 2002; Wu, 1997). Ву (1997) з цього приводу відзначає, що радянські спортсменки іноді вигравали вдвічі більше медалей ніж американки. Одна з причин цього явно кидається у вічі, адже спортсменки зі Східної Європи часто навіть виглядали спортивнішими та фізично більш витривалими ніж американки (Guttmann, 2002; Wu, 1997). Американки, можливо, в тому числі за рахунок кращого харчування, часто мали товщий шар підшкірного жиру ніж їхні суперниці зі Східної Європи та Китаю.

Однак, частково успіхи східноєвропейських спортсменів пояснювалися вживанням спеціальних медикаментів, які дозволяли підвищити спортивний результат. Після холодної війни лікарі зі Східної Європи визнали, що плавчиням та учасницям забігів робилися ін'єкції гормональних препаратів (Haley, 2003). Американські спортсменки не раз відзначали, що в їхніх суперниць зі Східної Німеччини на неприродно низькі чоловічі голоси, та висловлювали підозри, що вони вживають допінг (Haley, 2003), що виявилось правдою. Траплялися поодинокі випадки, коли під час анатомічного розтину тіл східноєвропейських спортсменів виявлялося, що людина, яка виступала на жіночих змаганнях, насправді була

чоловіком. Найбільш відомий випадок з особою, яку називали Станіславою Валасевич. Вона була з Польщі і брала участь у змаганнях з 1930-х років і до перших років холодної війни. Вона швидко здобула титул «найшвидшої жінки-бігуна в світі». Але Валасевич загинула у перестрілці й під час розтину виявилося, що вона насправді була чоловіком. Це підтвердив і її метричний запис про народження (Haley, 2003).

Та все ж, як зазначали телекоментатори і чільні діячі олімпійського руху, основна причина переваги спортсменок зі Східної Європи крилася в тому, що в цих країнах жінок ширше залучали до спорту ніж це відбувалося у Сполучених Штатах (Chase, 1973; Horowitz, 1998). Спеціалісти стверджували, що поки Сполучені Штати не візьмуться за реформування жіночого спорту, комуністичні країни й далі демонструватимуть свою перевагу на Олімпійських іграх. За цими заявами стояло щось більше ніж просте невдоволення спортивними результатами своєї країни, в їх основі лежала глибока занепокоєність. До певної міри, йшлося про те, наскільки успішно виглядає демократія як політична система в очах всього світу (Wu, 1997). З цього приводу голова Комітету розвитку при Олімпійській асоціації США Томас Гамільтон заявив:

«Очевидно, що Сполучені Штати мають по-новому подивитися на олімпійський рух і спорт взагалі. Холодна війна і нинішній міжнародний клімат вимагають, щоб ми продемонстрували високі спортивні результати для підняття престижу Сполучених Штатів. (...) Сьогодні Сполучені Штати постали перед новими викликами, ми зазнаємо поразок у тих видах спорту, де наші спортсмени були найкращими. (...) Це неприпустимо з огляду на те, що багато людей у світі покладають великі сподівання на Америку, беручи за зразок наші ідеали. Ми відповідальні перед цими людьми, а також перед народом Сполучених Штатів, тож ми повинні показати якнайкращий результат. Будь-які дії, які цьому не сприяють, не патріотичні та нічого не варті» (с. 252).

Свою думку висловив і президент Федерації гімнастики США Доналд Бойдстон (National Collegiate Athletic Association, 1963). Він сказав: «Добре розвинувши командний дух у себе вдома, ми переможемо комуністів на біговій доріжці, у баскетболі та в гімнастиці» (с. 181).

Тодішню ситуацію добре підсумував Ву (1997):

«Було, однак, важко виграти найбільше медалей на Олімпійських іграх, коли американські спортсменки показували просто жалюгідні результати, по-іншому сказати не можна. Оскільки основна маса чоловіків-спортсменів, які вигравали золоті медалі на Олімпійських іграх, приходили з осередків Національної асоціації студентського спорту, то природньо було сподіватися, що в коледжах та університетах можна виростити нову зміну і для жіночого спорту. Тож Національна асоціація студентського спорту дійшла до висновку, що для здобуття більшої кількості медалей на Олімпіадах необхідно активніше розвивати жіночий спорт».

Нищівні поразки, які завдавали радянські спортсменки американським суперницям, дали величезний поштовх вдосконаленню фізкультурних програм для жінок у коледжах та університетах (Guttmann, 2002; Wiggins, 1995; Wu, 1997). Але тільки поразок на Олімпійських іграх та прагнення забезпечити рівний доступ до спорту для всіх було б замало, щоб в Америці став активно розвиватися жіночий спорт. Багато американців, які прагнули змін, усвідомлювали – потрібно змінювати усталені традиції. Тому що деякі чоловіки в той час були переконані, що займатися спортом – не жіноча справа. Та все ж головною перешкодою для широкого розвитку жіночого спорту було ставлення самих жінок (Guttmann, 2002; Wu, 1997). Немало американок вважали атлеток зі Східної Європи вульгарно мужеподібними, а тому часто не хотіли займатися активними видами спорту, тому що боялися наростити м'язи та виглядати «неначе чоловік» (Guttmann, 2002; Wu, 1997).

Щоб подолати такий «жіночий опір», деякі феміністки ставили під сумнів саме поняття жіночності або й навіть піддавали його нищівній критиці. Прихильниці такого підходу почали захоплюватися деякими спортсменками, приміром, тенісисткою Біллі Джин Кінг. Але такий феміністичний підхід виявився неспроможним широко популяризувати жіночий спорт, адже більшість американок цінували жіночність і трактували це поняття не так вузько як феміністки. Якщо розглядати ці терміни у ширшій перспективі, тобто жіночність як «щастя бути жінкою», а чоловічу мужність як «щастя бути чоловіком», тоді притаманні даній статі властивості будуть бажаними та цінними (Horowitz, 1998).

В часи, коли Біллі Джин Кінг робила успішну кар'єру, тобто, наприкінці 1960-х, школи та коледжі почали повільно, проте неухильно розвивати жіночий спорт, у навчальних закладах у дівчат та жінок з'являлась можливість займатися спортом (Guttmann, 2002; Wu, 1997). Але багато освітян вважало жіночий спорт як хорошим заняттям хіба що для гіперактивних дівчат, які поводитися як хлопці. В розвитку жіночого спорту такі люди вбачали щось маргінальне, а саме створення можливостей самореалізації для тих нечисленних представниць прекрасної статі, які захоплюються спортом (Guttmann, 2002; Wu, 1997). Багато жінок вболівали за Біллі Джин Кінг, але мало хто з них міг уявити себе на її місці.

В той час багато активістів олімпійського руху, спортивних діячів і представників засобів масової інформації закликали працівників освіти ставитися до жіночого спорту так само, як і до чоловічого. Проте вони розуміли, що для цього потрібен час (Bloom & Willard, 2002; Horowitz, 1998). Мало було ухвалити відповідні закони, потрібно було змінювати як чоловіче, так і жіноче мислення. З часом сталося три головні зміни, які допомогли вивести жіночий спорт в американських навчальних закладів на високий рівень.

По-перше, змінилося розуміння того, як біологія та культурне середовище впливають на фізичні можливості жінки. До цього багато хто недооцінював вплив культури на фізичну підготовку жінок. Але дослідження, де порівнювався розвиток фізичного потенціалу чоловіків та жінок, що займалися важкою атлетикою,



засвідчили – в процентному відношенні (йшлося про відсоток, на який зростала вага, яку міг підняти спортсмен) фізична сила у жінок зростає швидше ніж у чоловіків. Ці результати показали, що потенційні спортивні можливості жінок значно вищі ніж вважалося раніше (Ebben & Jensen, 1998; Hettinger, 1961; Holloway, 1994).

Крім того, у спорті відбулося декілька знаменних подій, які кинули виклик стереотипним уявленням американців про біологію людини. Однією з них став успіх бігунки Чі Ченг у 1969 та 1970 рр. Вона народилася в Тайвані. До неї на світових змаганнях з бігу жодній легкоатлетці з Південно-Східної Азії не вдавалося завоювати медаль (Brown, 1979; Smith, 1998). Багато хто пояснював це тим, що жінки в Азії – маленькі й слабкі від природи. Але сталося так, що Чі Ченг переїхала до Сполучених Штатів і навчалася у Каліфорнійському політехнічному університеті. Виступаючи на за Америку, вона невдовзі спростувала стереотип, що властивості людини біологічно закладені від народження. Ченг стала найшвидшою бігункою Сполучених Штатів. Вона побила багато рекордів: спочатку перемогла на дистанції 100 ярдів, а потім побила світові рекорди в забігу на 100 метрів та у інших двох видах легкоатлетичних змагань (Brown, 1979; Smith, 1998). Завдяки спортивним успіхам їй було внесено до Книги рекордів Гіннеса (McWhirter & McWhirter, 1972) як найшвидшу жінку планети. Опинившись за межами Східної Азії, де заняття спортом не заохочувались, Ченг стала чемпіонкою, а люди всього світу побачили, як впливає культурне середовище на успішність в жіночому спорті.

По-друге, велику роль у популяризації жіночого спорту в Америці зіграв так званий «східноєвропейський феномен». Успіх гімнасток росіянки Ольги Корбут та румунки Наді Команечі на Олімпійських іграх у 1972 і 1976 роках спонукав багатьох по-новому подивитися на спорт у Східній Європі. Люди побачили двох спортсменок зі Східної Європи, які були сильними, натренованими, але водночас про них їх вважали «милими» та «жіночними». Своїм зовнішнім виглядом вони зруйнували стереотип, що всі жінки з цієї частини світу – грубі та мужеподібні. Кожна з цих двох спортсменок стала улюбленицею Олімпійських ігор, у яких брала участь. Під їхнім впливом тисячі американських дівчат стали записуватися до гімнастичних залів у школах та вищих навчальних закладах країни. Під час Олімпіади 1972 року жіноча художня гімнастика зібрала перед телеекранами найбільше глядачів у порівнянні з іншими видами спорту (Brown, 1979; Smith, 1998). Жіночий спорт ставав все поширенішим суспільним явищем і привертав все більше уваги. Навчальні заклади, щоб іти в ногу з часом, стали активно розвивати жіночий спорт. Саме в 1972 році була ухвалена вже згадувана Стаття IX, тож освітяни відчували, що в навчальних закладах настає нова доба: доба розвитку жіночого спорту (Wu, 1997).

І, нарешті, третій чинник: дивлячись на спортсменок, які стали знаменитостями, американки починали все краще розуміти, що жінка може мати натреновані м'язи, але при цьому лишатися жіночною. Це розуміння було ключовим для стрімкого розвитку жіночого спорту в американських навчальних закладах.

Цьому сприяли жінки-знаменитості спортивної зовнішності, а також спортсменки, які любили вишукане вбрання.

Одна з перших знаменитостей, яка продемонструвала, що спортивна фігура може поєднуватися з жіночністю, стала Енджі Дікінсон. У неї була репутація акторки, яка була одночасно високопрофесійною та жіночною. У фільмі та телесеріалі 1970-х років, який називався «Жінка-поліцейський», вона зіграла головну героїню, жіночність якої поєднується з фізичною силою та стійкістю духа (Strodder, 2000). Тоді ж змінилася її фігура – м'язи стали більш натренованими, а силует – чіткіше окресленим. На той час Дікінсон уже була кумиром жінок і зміни в її зовнішності були сприйняті позитивно. Ряд спортсменок також демонстрували, що жіночність може поєднуватися зі спортивністю. Наприклад, Флоренс Гриффіт Джойнер, яка в 1988 році побила світовий рекорд у забігу на 100 метрів, слідувала за модою і стильно вдягалася (Smith, 1998). Акторка й письменниця Рейчел МакЛіш стала широко відомою завдяки захопленню бодібілдингом. Виявилося, що фізична форма Рейчел лише підкреслює її жіночність, а не шкодить їй (Smith, 1998). Акторку та ведучу Кіану Том називали королевою фітнесу. Вона працювала на кабельному спортивному каналі ESPN і вважала формування власного тіла ще одним проявом жіночності (Tom & Rosenthal, 1995).

У 1990-х жіночі образи МакЛіш чи Том уже вважався в Америці зразком. Такі знаменитості як акторка Брук Шилдз, популярна телеведуча Жизель Фернандес та багато інших на власному прикладі показували, що заняття фітнесом лише підкреслюють жіночність.

Саме холодна війна зіграла головну роль у зміні суспільного ставлення до жіночої спортивної підготовки. Наслідки холодної війни, а також рух за громадянські права сприяли ухваленню Стаття IX, де йшлося про важливі зміни в системі освіти. Крім того, завдяки холодній війні та низці культурних змін у суспільстві американці стали все краще сприймати жінок, які професійно займалися спортом.

---

## Висновок

Внаслідок двох масштабних військових конфліктів, які сталися протягом доволі короткого періоду – Першої та Другої світових воєн – американська освітня система почала змінюватися та розвиватися. Актуальним в Америці стало питання забезпечення рівних громадянських прав. По-новому стали розглядати американці і проблему освіти жінок. Багато хто усвідомив взаємозв'язок між рівнем освіти та національною безпекою, але, на жаль, з часом американські громадяни забули про цей зв'язок і знову замислилися над ним вже набагато пізніше, коли терористи здійснили свій сумнозвісний відомий напад 11 вересня 2001 року. Але період, про який йшлося у цьому розділі, став першим в історії Америки, коли міжнародний конфлікт вплинув на подальшу освітню політику країни так кардинально і швидко.

## Питання для обговорення

---

1. Вже багато десятиліть американські діячі освіти сперечаються, що має бути пріоритетом у шкільній роботі: висока якість освіти чи рівні освітні можливості для всіх дітей. Брати Рокфеллери у своїй книзі «В погоні за досконалістю» стверджують, що можна одночасно досягти обидві мети. Чи погоджуєтесь ви з їхнім твердженням?

2. У шостому розділі ми обговорювали, що конкуренція між приватним та державним секторами сприяє покращенню вищої освіти. Спираючись на матеріал даного розділу, можна сказати, що конкуренція з Радянським Союзом була однією з причин, чому ухвалені Статтю IX про освітні зміни та ширші можливості для занять спортом жінок. Крім того, можна стверджувати, що сьогодні на американській освіті все сильніше позначається економічна конкуренція з країнами Східної Азії. Чи вважаєте ви, що конкуренція з іншими країнами все сильніше впливає на освіту, так само як глобальні процеси все більше позначаються на нашому щоденному житті? Якщо так, то в який спосіб? Якщо ні, то чому?

3. «Супутниковий шок» змусив багатьох лібералів та консерваторів об'єднатися та ухвалити важливі зміни до освітнього законодавства. Деякі аналітики стверджують, що сьогодні погляди на багато освітніх питань у суспільстві надто поляризовані, а це не йде на користь нашій країні. Чи згодні ви з таким твердженням? Якщо так, то чи ви вважаєте, що знадобиться ще одна криза, подібна до «супутникового шоку», щоб об'єднати країну? Якщо ж не згодні, то чи вважаєте ви, що коли консерватори та ліберали приходять до компромісу, це не завжди добре, тому що при цьому вони частково поступаються своїми принципами? Чи погоджуєтесь ви, що консерватори та ліберали можуть знайти спільну мову щодо найважливіших питань, якщо докладуть більше зусиль?

4. Вплив поглядів Дарвіна та Спенсера на шкільну освіту наочно показує, як расизм може стає системним явищем. Іншими словами, расизм може настільки укоренитися в навчальному процесі, що стане складовою всіх навчальних програм, навіть якщо вчителі та керівники навчальних закладів цього не планували. Що можуть зробити американці, щоб зменшити кількість проявів такого расизму? Чи вважаєте ви, що американцям може виявитися складніше викоринити саме інституційний, а не побутовий расизм? Поясніть свою точку зору.

## Список джерел

---

- Ashmore, H. S. (1994). *Civil rights and wrongs: A memoir of race and politics*. New York: Pantheon.
- Asia Pulse News. (2003). *China set to become world's largest economy*. Sydney, Australia: Australian Export Finance Corporation.

- Baker, D., & LeTendre, G. K. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford, CA: Stanford Social Sciences.
- Ballou, R. O. (1945). *Shinto, the unconquered enemy: Japan's doctrine of racial superiority and world conquest*. New York: Viking Press.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.
- Bartley, N. V. (1995). *The new South, 1945–1980*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- Berman, W. C. (1970). *The politics of civil rights in the Truman administration*. Columbus: Ohio State University.
- Bernstein, B. (1970). *Politics and policies of the Truman administration*. Chicago: Quadrangle Books.
- Bernstein, M. A., & Adler, M. A. (1994). *Understanding American economic decline*. New York: Cambridge University Press.
- Berrol, S. (1982). Public schools and immigrants: The New York City experience. In B. J. Weiss (Ed.), *American education and the European immigrant, 1840–1940* (c. 31–44). Urbana: University of Illinois Press.
- Bix, H. P. (2000). *Hirohito and the making of modern Japan*. New York: HarperCollins.
- Bloom, J., & Willard, M. N. (2002). *Sports matters: Race, recreation, and culture*. New York: New York University.
- Brandt, C. G., & Shafter, E. M. (Eds.). (1960). *Selected American speeches on basic issues, 1850–1950*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bremner, R. H., & Reichard, G. W. (1982). *Reshaping America: Society and institutions, 1945–1960*. Columbus: Ohio State Press.
- Brint, S. G., & Karabel, J. (1989). *The diverted dream: Community colleges and the promise of educational opportunity in America, 1900–1985*. Oxford: New York.
- Brook, T. (1999). *Documents of the Rape of Nanking*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Brooks, T. (1981). Teachers divided: Teacher unionism in New York City 1935–1950. In D. Ravitch & R. K. Goodenow (Eds.), *Educating urban people* (c. 206–218). New York: Teachers College Press.
- Brown, G. (1979). *New York Times encyclopedia of sports*. New York: Arno Press.
- Brown v. Board of Education 347 U.S. 483 (1954).
- Business International. (1980). *BI-data printout summary*. New York: The Corporation.
- Cahn, S. (1994). *Coming on strong: Gender and sexuality in twentieth-century women's sport*. New York: Free Press.
- Chang, I. (1997). *The Rape of Nanking: The forgotten holocaust of World War II*. New York: Basic Books.
- Chase, J. S. (1973). *Politics and nationalism in sports: Soviet and American government involvement in amateur sports as an aspect of the Cold War*. Unpublished master's thesis, San Jose State University.

- Churchill, W. (1941). *Pearl Harbor*. Retrieved May 4, 2004, from <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/2WWpearl.htm>.
- Clowse, B. B. (1981). *Brainpower for the Cold War: The Sputnik crisis and National Defense Education Act of 1958*. Westport, CT: Greenwood.
- CNN. (2003, May 14). *Community college enrollment surges*. Atlanta: CNN.com.
- Conant, J. B. (1959). *The American high school today*. New York: McGraw-Hill.
- Counts, G. S. (1932). *Dare the school build a new social order?* New York: John Day.
- Cremin, L. A. (1962). *The transformation of the school progressivism in American Education, 1876–1957*. New York: Knopf.
- Cubberley, E. P. (1909). *Changing conceptions of education*. New York: Houghton Mifflin.
- Cubberley, E. (1920). *The history of education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Daniels, J. (1966). *The time between the wars: Armistice to Pearl Harbor*. Garden City, NY: Doubleday.
- Darwin. (1859). *On the origin of species by means of natural selection, or The preservation of the favoured races in the struggle for life*. London: Murray.
- Darwin, C. (1871). *Descent of man*. London: Murray.
- Dawidowicz, L. S. (1975). *The war against the Jews*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Dewey, J. (1933, 22 April). *New York Times*, c. 14.
- Divine, R. A. (1993). *The Sputnik challenge*. New York: Oxford University Press.
- Dow, P. B. (1991). *Schoolhouse politics: Lessons from the Sputnik era*. Cambridge, MA: Harvard.
- Ebben, W. P., & Jensen, R. L. (1998). Strength training for women: Debunking myths that block opportunity. *Physician and Sports Medicine*, 26(5), 86–91.
- Edgerton, R. (1997). *Warriors of the rising sun: A history of the Japanese military*. New York: Norton.
- Fortune Editors. (1945). The Negro's war. In B. Moon (Ed.), *Primer for White folks* (c. 320–335). Garden City, NY: Doubleday.
- Eells, W. C. (1931). *The junior college*. Boston: Houghton Mifflin.
- Egan, K. (2002). *Getting it wrong from the beginning*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Finding, J. E., & Thackery, F. W. (1996). *Events that changed America in the twentieth century*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Fine, B. (1947). *Our children are created: The crisis in American education*. New York: Holt.
- Fireside, H., & Fuller, S. B. (1994). *Brown v. Board of Education: Equal schooling for all*. Hillside, NJ: Enslow.
- Fried, R. M. (1998). *The Russians are coming, the Russians are coming: Pageantry and patriotism in Cold War America*. New York: Oxford.
- Friedman, T. L. (2002). *Longitudes and attitudes: Exploring the world after September 11*. New York: Farrar, Strauss & Giroux.
- Gardner, M. R. (2002). *Harry Truman and civil rights: Moral courage and political risks*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Gerdes, L. I. (2002). *The Great Depression*. San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Gittens, R. (2005, September 25). Costello counts China as world's no. 2 economy. *The Age*. n.p.

- Glazer, N. (1985). *Clamour at the gates: The new American immigration*. San Francisco: ICS Press.
- Goldhagen, D. J. (1996). *Hitler's willing executioners: Ordinary Germans and the holocaust*. New York: Knopf.
- Gould, S. J. (1981). *The mismeasure of man*. New York: Norton.
- Gould, S. J. (1992). The most unkindest cut of all. *Natural History*, 101(5), 2-7.
- Graves, K. A. (2002). *Going to school during the Great Depression*. Monkato, MN: Blue Earth Books.
- Greenberg, J. (1994). *Crusaders in the courts: How a dedicated band of lawyers fought for the civil rights revolution*. New York: Basic Books.
- Guttmann, A. (2002). *The Olympics, a history of the modern games*. Urbana: University of Illinois Press.
- Haley, J. (2003). *Performance-enhancing drugs*. San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Harding, V., Kelly, R. D. Q., & Lewis E. (1997). *We changed the world: African Americans, 1945-1970*. New York: Oxford.
- Hettinger J. (1961). *Physiology of strength*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Hicks, G. L. (1995). *The comfort women: Japan's brutal regime of enforced prostitution in the Second World War*. New York: Norton.
- Hill, H., & Jones, J. E. (1993). *Race in America: The struggle for equality*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Holloway, J. B. (1994). Individual differences and their implications for resistance training. In T. R. Baechle (Ed.), *Essentials of strength training and conditioning* (c. 151-162). Champaign, IL, Human Kinetics.
- Horowitz, D. (1998). *Betty Friedan and the making of the feminine mystique: The American left, the Cold War, and modern feminism*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Ianniello, L. (1965). *Milestones along the march: Twelve historic civil rights documents, from World War II to Selma*. New York: Praeger.
- Irons, P. H., & Guitton, S. (1993). *May it please the court: The most significant oral arguments made before the Supreme Court since 1955*. New York: New Press.
- Jackson, D. W. (1992). *Even the children of strangers: Equality under the United States Constitution*. Lawrence: University of Kansas.
- Jencks, C., & Riesman, D. (1968). *The academic revolution*. Garden City, NJ: Doubleday.
- Jeynes, W. (2004). Immigration in the United States and the golden years of education: Was Ravitch Right? *Educational Studies*, 35, 248-270.
- Johnson, P. (1997). *A history of the American People*. New York: HarperCollins.
- Kaufmann, J. E., & Kaufmann, H. W. (1996). *The sleeping giant: American armed forces between the wars*. Westport, CT: Praeger.
- Kerr, E. B. (1985). *Surrender and survival: The experience of the American POWs in the Pacific, 1941-1945*. New York: W. Morrow Press.
- Kilpatrick, W. H. (1937). *The teacher and society*. New York: Appleton-Century.

- Koistinen, P. A. C. (2004). *Arsenal of World War II: The political economy of American warfare, 1940–1945*. Lawrence: University Press of Kansas.
- Levene, M., & Roberts, P. (1999). *The massacre in history*. New York: Berghahn Books.
- Li, P. (2003). *Japanese war crimes: The search for justice*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Logsdon, J. M., & Launius, R. D. (2000). *Reconsidering Sputnik: Forty years since the Soviet satellite*. Sydney, Australia: Harward Academic.
- MacKay, J. (1995). *The Allied-Japanese conspiracy*. Edinburgh, Scotland: Pentland Press.
- Maga, T. P. (2001). *Judgment at Tokyo: The Japanese war crime trials*. Lexington: University of Kentucky Press.
- McWhirter, N., & McWhirter, R. (1972). *Guinness sports record book*. New York: Sterling.
- Melman, S. (1985). *The permanent war economy: American capitalism in decline*. New York: Simon & Schuster.
- Michno, G. (2001). *Death of hellships: Prisoners at sea in the Pacific war*. Annapolis, MD: Naval Institute Press.
- Mikesh, R. C. (1973). *Japan's World War II balloon bomb attacks on North America*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press.
- Mills, G. T., & Rockhoff, H. (1993). *Sinews of war: Essays on the economic history of World War II*. Ames: Iowa State University.
- Monroe, W. S. (1952). *Teaching learning theory and teacher education, 1890 to 1950*. Urbana: University of Illinois Press.
- Montgomery, S. L. (1994). *Minds for the making: The role of science in American education, 1750–1990*. New York: Guilford Press.
- Moore, G. H. (1944). *Production of industrial materials in World Wars I and II*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Moreo, D. W. (1996). *Schools in the Great Depression*. New York: Garland Press.
- National Collegiate Athletic Association. (1961). *1960-1961 Yearbook of the National Collegiate Athletic Association* (Vol. 19). Mission, KS: Author.
- National Collegiate Athletic Association. (1963). *1962-1963 Yearbook of the National Collegiate Athletic Association* (Vol. 21). Mission, KS: Author.
- National Education Association, Commission on the Reorganization of Secondary Education. (1918). *Cardinal principles of secondary education: A report of the Commission on the Reorganization of Secondary Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Education Association. (1933). Current conditions in the nation's schools. *Research Bulletin, II, III*.
- New York City Association of Teachers of English. (1937). *Further studies in reading*. New York: Noble & Noble.
- O'Hara, F., & O'Hara, F. M. (2000). *Handbook of United States economic and financial indicators*. Westport: Greenwood Press.
- Packard, J. M. (1987). *Sons of heaven: A portrait of the Japanese monarchy*. New York: Scribner.

- Palmer, J. A. (2001). *Fifty modern thinkers on education*. London: Routledge.
- Passow, H. A. (1979). *The gifted and the talented, their education and development*. Chicago: University of Chicago.
- Philippines, Resident Commissioner to the United States. (1945). *Report on the destruction of Manila and Japanese atrocities*. Washington, D.C.
- Prange, G. W., Goldstein, D. M., & Dillon, K. V. (1981). *At dawn we slept: The untold story of Pearl Harbor*. New York: McGraw-Hill.
- President's Commission on Higher Education. (1947). *Higher education for American democracy* (Vol. 1). U.S. Government Printing Office.
- Rafter, N. (2004). The criminalization of mental retardation. In S. Noll & J. W. Trent Jr. (Eds.), *Mental retardation in America*. New York: New York University.
- Ravitch, D. (1974). *The great school wars*. New York: Basic Books.
- Rees, L. (2002). *Horror in the east: Japan and the atrocities of World War II*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Rockefeller Brothers' Fund. (1959). *The pursuit of excellence*. Garden City, NY: Doubleday.
- Rudolph, J. L. (2002). *Scientists in the classroom: The Cold War reconstruction of American of American science education*. New York: Palgaue.
- Russell, E. F. L. (1958). *The knights of Bushido: The shocking history of Japanese war atrocities*. New York: Dutton.
- Sajor, I. L. (1998). *Common grounds: Violence against women in war and armed conflict situations*. Quezon City, Philippines: Asian Center for Women's Human's Rights.
- Senn, A. E. (1999). *Power, politics, and the Olympic games*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shull, S. A. (1999). *American civil rights policy from Truman to Clinton: The role of presidential leadership*. Armonk, NY: Sharpe.
- Smith, L. (1998). *Nike is a goddess: The history of women in sports*. New York: Atlantic Monthly Press.
- Spencer, H. (1851). *Social statics: or, The conditions essential to happiness specified, and the first of them developed*. London: John Chapman.
- Spencer, H. (1966). *The works of Herbert Spencer*. New York: Appleton. (Original work published 1904)
- Spring, J. (1997). *The American school 1642–1996*. White Plains, New York: Longman.
- Stephan, J. (1984). *Hawaii under the rising sun: Japan's plan for conquest after Pearl Harbor*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Strodger, C. (2000). *Swingin' chicks of the 60s*. San Rafael, CA: Cedco.
- Tanaka, Y. (1993). *Hidden horrors: Japanese war crimes in World War II*. Boulder, CO: Westview Press.
- Tewksbury, S. (1932). *Founding of American colleges and universities before the Civil War*. New York: Teachers College Press.
- Time*. (1958, April 7). c. 77.
- Tom, K., & Rosenthal, K. (1995). *Kiana's body sculpting*. New York: St. Martin's Press.



- Tyack, D., Lowe, R., & Hansot, E. (1984). *Public schools in hard times*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Urban, W., & Wagoner, J. (2000). *American education: A history*. Boston: McGraw-Hill.
- U.S. Bureau of the Census. (1960). *Historical statistics of the United States*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- U.S. Bureau of the Census. (1975). *Historical statistics of the United States*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- U.S. Department of Labor. (2005). *Bureau of Labor Statistics: National Compensation Survey*. Washington, DC: Author.
- Wallace, J. (1995). Red teachers can't save us: Radical educators and liberal journalists in the 1930s. In M. E. James (Ed.), *School reconstruction through education: The philosophy, history, and curricula of a radical idea* (c. 43–56). Norwood, NJ: Ablex.
- Wenk, E. A., & Harlow, N. (1978). *School crime and disruption*. Davis, CA: Responsible Action.
- Wiggins, D. K. (1995). *Sport in America: From wicked amusement to national obsession*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wilkie, W. (1945). Today and tomorrow: Citizens of Negro blood. In B. Moon (Ed.), *Primer for White folks* (c. 311–319). Garden City, NY: Doubleday.
- Wu, Y. (1997). *The demise of the AIAW and women's control of intercollegiate athletics for women: The sex-separate policy in the reality of the NCAA, Cold War, Title IX* (Doctoral dissertation, Pennsylvania State University, 1997). Dissertation Abstracts International, AAT 9817607.



# Рух за громадянські права та участь федеральної влади в освітній політиці

В той час як запуск першого космічного супутника спонукав фінансувати освіту з федеральних коштів, рух за громадянські сприяв збільшенню впливу федеральної влади в освітній сфері (Fried, 1998; Montgomery, 1994). Щоправда, цей взаємозв'язок не був прямим. Друга світова війна створила можливості для розвитку руху за громадянські права, але ними потрібно було ще правильно скористатися. У цьому розділі розглядається розвиток руху за громадянські права і його вплив на освіту. Завдяки здобуткам 1950-60-х рр. руху за громадянські права, суспільна увага була повернута до важливого в історичній перспективі питання освіти етнічних груп у Сполучених Штатах. Ключовий судовий прецедент у цій сфері, а саме рішення у справі «Браун проти Міністерства освіти» (1954), де йшлося про громадянські права в галузі освіти, був винесений не на порожньому місці. Низка важливих подій, які передували цьому вироку Верховного суду, допомагають краще усвідомити його значення в американській історії. А щоб зрозуміти подальший хід розвитку руху за громадянські права, необхідно взяти до уваги різні події та явища, які мали місце вже після рішення у справі Брауна та були їй логічним продовженням, зокрема, прийняття законодавства про захист інтересів історично пригнічених суспільних груп та запровадження двомовної освіти. Втім, не варто забувати, що і в наші дні це одні з найбільш спірних питань в освітніх колах. Та все ж важливо пам'ятати, що в той час підняття цих питань, пов'язаних з громадянськими правами, сприяло зміцненню країни і врешті-решт привело до прийняття зважених рішень.

## Внесок Трумена

---

Ім'я Гаррі С. Трумена досить рідко згадують, коли говорять про рух за громадянські права, а між тим він був першим президентом, який всерйоз перейнявся ідеалами цього руху і багато зробив для досягнення поставлених ним завдань.

Дії Трумена створили передумови для вироку у справі «Браун проти Міністерства освіти» (1954), а також для ухвалення законодавства про громадянські права, яке докорінно змінило всю систему американської освіти (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). На Трумена величезний вплив справила Друга світова війна, яка ясно показала, що в Америці потрібні зміни в сфері міжрасових стосунків.

В 1946 році, лише через рік після завершення Другої світової війни, Трумен створив Президентський комітет з питань громадянських прав для вивчення ситуації та розробки відповідних законопроектів. Комітет, зокрема, виступив за припинення сегрегації та дискримінації. В 1947 році Трумен став першим президентом, який прийняв запрошення виступити на зборах Національної асоціації людей не європеїдної раси (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002).

З цього приводу тодішній президент цієї асоціації Волтер Вайт сказав Трумену: «Ще жоден господар Білого дому з часу заснування цієї країни не займав такої відвертої та твердої позиції в боротьбі проти расової дискримінації як Гаррі С. Трумен» (цитуються за: Bernstein, 1970, с. 11). Трумен зажив славу борця за громадянські права не відразу. Наприкінці Другої світової війни його увага була прикута до деталей плану майбутньої капітуляції Німеччини, а пізніше, в липні 1945 року йому доповіли, що Сполучені Штати успішно випробували атомну зброю і її можна використати у війні (Johnson, 1997). Тоді Трумен, вірогідно, постав перед найскладнішим рішенням свого життя: використовувати чи ні атомну бомбу проти Японії? Це рішення далось йому нелегко, до того ж і інші питання потребували першочергової уваги в післявоєнний час, що відволікало його від актуальних проблем у сфері громадянських прав. Тож спочатку його дії викликали критику з боку афроамериканської громади Америки. Приміром, конгресмен від міста Нью-Йорк Адам Клейтон Поувелл назвав дружину Трумена «останньою», а не «першою» леді (Bernstein, 1970, с. 274).

Час, коли Трумен звернувся до питання громадянських прав, виявився сприятливим з трьох причин. По-перше, внаслідок Другої світової війни багато американців стали вважати ці проблеми актуальними (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002; Wilkie, 1945). По-друге, багато афроамериканців більше не бажали миритися з відсутністю прогресу у вирішенні різноманітних питань під час президентства Франкліна Рузвельта, яке закінчилося достроково через його смерть (Finding & Thackery, 1996; Klinker & Smith, 1999). Багато афроамериканців підтримувало Рузвельта, Бернштейн (1970) щодо цього казав: «В цілому Рузвельт був впевнений в їхній підтримці і він не був готовий ризикувати своєю популярністю та авторитетом, допомагаючи борцям за рівні права» (с. 270–271). І, по-третє, для ухвалення законів про громадянські права потрібна була політична підтримка. Деякі політики в той час вже підтримували такий крок, але цього було недостатньо.

Трумен розділяв ідеали борців за громадянські права, але тогочасний політичний клімат не сприяв прийняттю відповідних законів (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). Республіканці однозначно виступали проти таких реформ. Багато членів цієї партії вважали, що завдяки їхній політичній силі раби отримали свободу. На думку республіканців, поправки, внесені до Конституції після закінчення Громадянській війні, вже наділили афроамериканців громадянськими правами (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002; Ianniello, 1965). До певної міри вони мали рацію. Але при цьому вони не визнавали, що ще потрібні закони, спрямовані проти

расистського ставлення до афроамериканців (Ashmore, 1994; Hill & Jones, 1993; Klinker & Smith, 1999). Керівники республіканської партії не поспішали вирішувати проблеми афроамериканців ще й тому, що були переконані, що на чергових виборах вони все одно за неї проголосують. Справді, з часів Лінкольна і до початку 1930-х афроамериканці зазвичай голосували за республіканців (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002).

Але потім настала Велика депресія, час величезних випробувань, коли республіканці майже нічого не зробили, щоб допомогти афроамериканцям в економічному плані. В 1932 році президентом був обраний демократ Франклін Д. Рузвельт – великою мірою внаслідок невдоволеності людей політикою республіканців у сфері економіки. Рузвельт не лише пообіцяв американцям, що кращі часи попереду, але й розробив Новий курс, який передбачав, що все більше американців пожинатимуть плоди розквіту Америки. Афроамериканцям сподобалася висунута концепція, адже це було саме те, чого вони прагнули (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). Тож більшість афроамериканців стала голосувати за демократів.

Але після Другої світової війни стало зрозуміло, що демократи не спроможні вдатися до системних заходів, щоб забезпечити рівні громадянські права всім жителям США. В свій час внаслідок Громадянської війни афроамериканці стали підтримувати республіканців, а білі американці в південній частині країни – демократів, тому що вони не могли пробачити республіканцям їхніх планів завоювати Південь у часи Громадянської війни. Ці білі американці голосували за демократів так одноставно, що демократи стали називати південні штати «надійним Півднем» – краєм, на підтримку якого під час чергових виборів вони могли твердо покладатися (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). Без «надійного Півдня» в Демократичній партії не було шансів здобути більшість ні в Палаті представників, ні в Сенаті (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002).

Але коли за демократів стали голосувати більшість афроамериканців, то ця політична сила опинилася в складному становищі. На її боці тепер були і ті, хто найбільше прагнув змінити законодавство про громадянські права – афроамериканці, але водночас, і ті, хто бажав цього найменше – білі мешканці Півдня. Тож деякі демократи прагнули якнайшвидше ухвалити в Конгресі законодавство про розширення громадянських прав, але інші представники цієї політичної партії боялися робити якісь кроки в цьому напрямі з огляду на ризик втратити підтримку «надійного Півдня» (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). Крім того, коли робилися спроби ухвалити закони про громадянські права, конгресмени з Півдня весь час голосували проти (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002).

Трумен сформував Комітет з питань громадянських прав, що вселило надію в багатьох афроамериканців. Так почалася боротьба Трумена за ухвалення законодавства про громадянські права, яка сприяла прийняттю резонансного рішення Верховним судом в справі «Браун проти Міністерства освіти» в 1954 році

(Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). Як правило, Трумен використовував свою щорічну Доповідь про стан справ у державі, щоб популяризувати свої ідеї щодо забезпечення громадянських прав (Brandt & Shafter, 1960). Після президентської доповіді, виголошеної на початку 1947 року, лідери руху за громадянські права почали схвально відгукуватися про Трумена (Brandt & Shafter, 1960). Невдовзі після цього Трумен виступив на зібранні Національної асоціації людей не європейської раси.

Комітет з питань громадянських прав, заснований Труменом, рекомендував ухвалити законодавство про громадянські права. Але Трумен розумів, що це питання може викликати розкол у Демократичній партії. Конгресмени та сенатори з Півдня складали основу цієї партії, і Трумен не хотів іти на ризик, налаштовуючи їх проти себе (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). Його умовляли прийняти сторону однопартійців із Півдня, але від такого кроку його утримала політична конкуренція з боку республіканців (Bernstein, 1970). Адже кандидат у президенти від Республіканської партії Томас Дьюї обіцяв прийняти нові закони про громадянські права. Ця тема була основною в передвиборній програмі республіканців, які агітували за: а) рівність можливостей у працевлаштуванні; б) скасування податку на душу, сплата якого давала право голосувати; в) ухвалення закону про покарання за самосуд (лінчування) та вуличні заворушення; г) відмову від сегрегації в армії (Bernstein, 1970).

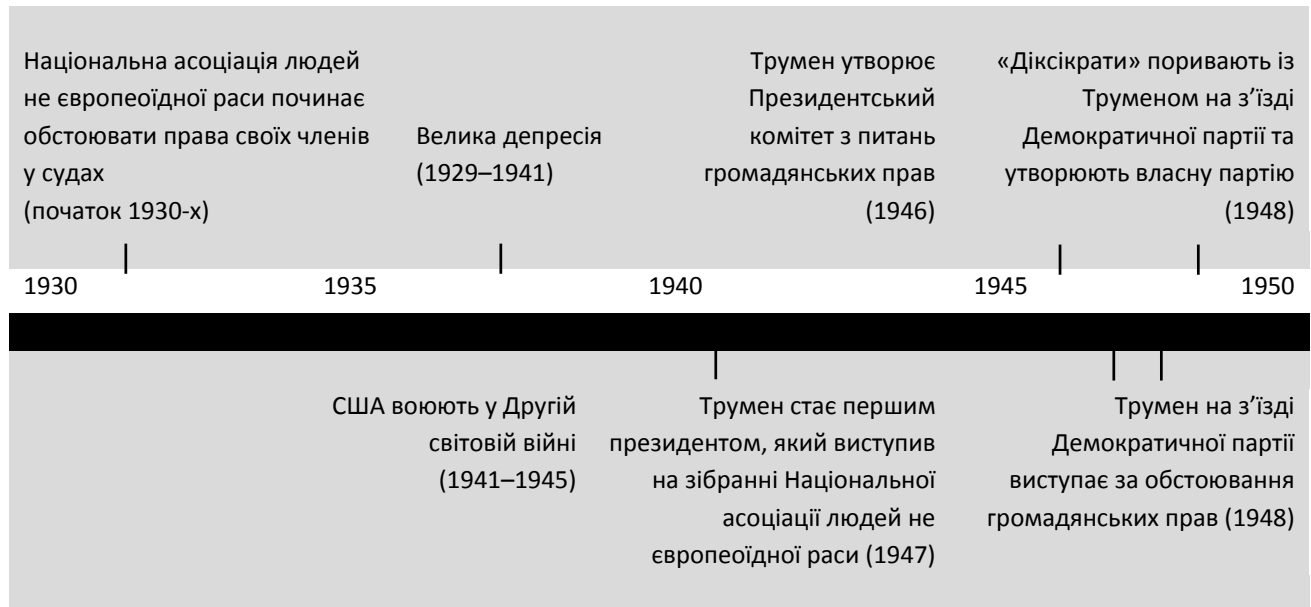
Важливість питання громадянських прав для республіканців змусила оратора, що виступав з програмною промовою на з'їзді Демократичної партії, заявити: «Республіканська партія пішла набагато далі ніж Демократична в обстоюванні необхідності втручання федеральної влади в налагодження міжрасових стосунків» (Bernstein, 1970, с. 287).

Трумен опинився перед необхідністю зробити важливий вибір. Він мав обрати, чий бік прийняти – афроамериканців чи білих мешканців Півдня. Трумен вирішив підтримати афроамериканців, на що було дві головні причини. По-перше, він був переконаний, що це був єдино правильний крок.

По-друге, це був найкращий хід у політичному плані (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). Щодо першого мотиву, то Трумен хотів боротися за правду, адже не секрет, що влада в низці штатів, а особливо на крайньому Півдні країни, поводитися з афроамериканцями несправедливо. Трумен хотів побороти цю несправедливість незалежно від того, яку ціну йому за це довелося би заплатити в політичному плані.

По-друге, радники Трумена були переконані, що Дьюї – сильний опонент, зокрема, завдяки своїй позиції щодо громадянських прав (Bernstein, 1970). Вони застерігали, що якщо афроамериканці голосуватимуть за політику в сфері громадянських прав, а не на основі п'ятнадцятилітньої традиції (впродовж років вони голосували за демократів), тоді республіканці можуть перемогти (Bernstein, 1970). Адже в губернатора та кандидата в президенти Дьюї була репутація поборника громадянських прав. Зокрема, він призначив ряд афроамериканців на високі посади,

а його адміністрація підтримувала практично кожне важливе питання, порушене лідерами афроамериканців (Bernstein, 1970). Трумен мав вжити рішучі заходи, інакше конкуренти-республіканці з партії Лінкольна, який визволив рабів, знову могли зібрати більшість голосів афроамериканців.



Так під час президентських виборів 1948 року розвиток подій навколо громадянських прав ще раз засвідчив, наскільки корисна для країни двопартійна політична система. У третьому розділі ми розглядали, як дискусія між демократ-республіканцями та федералістами на початку існування Сполучених Штатів сприяла зміцненню американської системи вищої освіти. В 1948 конкуренція між політичними силами, що властива двопартійній системі, вивела на перший план питання громадянських прав (Bernstein, 1970). Трумену пощастило – передвиборчий з'їзд Демократичної партії відбувся вже після з'їзду республіканців. Це дало демократам час, щоб підкоригувати свою передвиборчу платформу в питанні громадянських прав. Спочатку вони планували розробити компромісну політичну програму, яка б сподобалася афроамериканцям, але одночасно не викликала гніву прихильників Демократичної партії в південних штатах, які називали себе «діксикратами» і виступали проти планів Трумена ухвалити законодавство про громадянські права (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). Між тим, передвиборча програма суперників-республіканців у питанні громадянських прав була конкретною і добре написаною, тож демократи зрозуміли, що не можуть собі дозволити компромісну тактику, інакше на них чекає програш. Трумена радував такий хід подій. Таким чином, обставини підштовхували його обстоювати ідеали, які він розділяв (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002).

Потрібно віддати належне Томасу Дьюї: його передвиборча програма в питанні громадянських прав відзначалася переконливістю та конкретністю. Щоправда, для республіканця Дьюї це була більш звична політична позиція ніж для демократа Трумена. Адже на Півдні традиційно найбільше підтримували демократів, а найменше – республіканців (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). Тож Томас Дьюї та інші республіканці не повинні були долати опір своєї партії через власну позицію.

Але Труман твердо вирішив обстоювати громадянські права. Він чітко висловив свою позицію у 1948 році на з'їзді Демократичної партії. У відповідь багато членів партії з південних штатів ясно дали зрозуміти, що вони не підтримають кандидата в президенти, який буде виступати за ухвалення серйозних законів про громадянські права (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). При цьому вони розуміли, що Трумен мусить запропонувати якісь заходи в сфері громадянських прав і в цьому питанні вони хотіли дійти компромісу. Їх би влаштувало декларування необхідності розширення громадянських прав, але за умови, що останнє слово залишиться за владою штатів, а не за федеральним урядом. Демократи з Півдня сподівалися, що коли їхня партія займе таку позицію, то сегрегація та інші форми дискримінації зможуть процвітати і далі (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002).

Діксікрати запропонували компромісний варіант, який вони називали «програмою Муді». Свої пропозиції діксікрати подали на розгляд загальнонаціонального з'їзду Демократичної партії. Але Трумен виступив проти і вжив заходів, щоб ці пропозиції не пройшли (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). Під час остаточного голосування голосів «за» і «проти» виявилось майже порівну, що показує наскільки ризикував Трумен, обстоюючи свою позицію в питанні громадянських прав. За «програму Муді» голосували не тільки представники Півдня, але й багато делегатів з інших регіонів, тому що вони боялися, що в іншому разі діксікрати залишать залу засідань. В результаті, за «програму Муді» було 582,5 голоси, а проти – 651,5 (Gardner, 2002). Тож замість цієї програми було ухвалено іншу, в якій приділялося значно більше уваги розвитку громадянських прав – так звану «програму Біеміллера» (Gardner, 2002).

Трумен розумів, що не прийняття «програми Муді» може спонукати багатьох діксікратів залишити з'їзд. Він також усвідомлював, що якщо набереться критична кількість таких людей, то можна буде забути про свою кандидатуру на найвищий пост країни і плани обійняти президентську посаду (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). Та все ж Трумен вирішив, що потрібно зробити те, що він вважав правильним, навіть якщо це коштуватиме йому президентства. Мер Міннеаполіса та один з найшанованіших членів Демократичної партії Х'юберт Хамфрі похвалив відвагу Трумена. Він сказав: «Ми щиро ... і з гордістю вітаємо та хоробро підтримуємо нашого Президента і лідера Гаррі Трумена в його величній боротьбі за громадянські права в Америці» (цитуються за: Gardner, 2002, с. 98).



Лише за кілька годин Демократична партія змінилася. Раніше, ще з часів Лінкольна, за громадянські права традиційно боролася республіканська партія. І ось – раптові зміни. Рішення Трумена вплинуло на всю країну та змінило характер повоєнної політики. Гарднер (2002) так описує історичне значення того рішення:

«Вперше в історії країни, більш ніж через вісімдесят років після проголошення Декларації про скасування рабства президентом-республіканцем, кандидат у президенти від Демократичної партії прямо та недвозначно заявив, що буде вживати комплексні заходи на федеральному рівні для викоренення ... расової дискримінації» (с. 99).

В певному сенсі, історія несправедлива, адже ті, хто платять високу ціну за власну стійкість та відвагу, часто не здобувають загального визнання. Натомість вшановують тих, хто скористався плодами їхньої жертвності. Саме так відбулося і з Труменом. Якщо запитати американців, хто з президентів зробив найбільше для впровадження громадянських прав, більшість спочатку назве Ліндона Джонсона, а потім – Джона Ф. Кеннеді. А між тим, коли президентом став Джонсон, підвалини для успіху руху за громадянські права були вже закладені (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). Джонсон виграв президентські вибори у 1964 році з безпрецедентно великим в новітній американській історії відривом. Джонсон практично нічим не ризикував у політичному сенсі, обираючи курс на захист громадянських прав. Така ситуація склалася багато в чому завдяки попереднику Джонсона –президенту Трумену, який свого часу був готовий заради досягнення цієї мети на великі політичні жертви (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). Без рішучих зусиль Трумена Джонсон не зміг би з такою легкістю домогтися ухвалення законодавства про громадянські права, як він це зробив у роки свого президентства.

В результаті ухвалення Демократичною партією «програми Біеміллера» частина діксікратів залишили партійний з'їзд і створили Партію прав штатів. Кандидатом на посаду президента від цієї партії став губернатор Південної Каліфорнії Стром Кармонд, а губернатор штату Міссісіпі Філдінг Райт – кандидатом у віце-президенти (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). Діксікрати добре розуміли, що у них невеликі шанси на перемогу. Але їх непокоїло, що і Томас Дьюї, і Гаррі Трумен виступали за громадянські права. Діксікрати усвідомлювали – кого б із цих двох не підтримали виборці, все одно новий президент буде виступати за розширення громадянських прав. Тож діксікрати з Партії прав штатів розраховували на те, що вони, завдяки підтримці виборців, зможуть пройти до Палати представників, і після цього Трумен буде вимушений відступитися від своєї позиції в питанні громадянських прав. Навіть якби перемогу здобув Дьюї, то діксікрати все одно б були у виграші, адже вони змогли б дорікати Демократичній партії, вказуючи, що без підтримки Півдня вона не може перемогти (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002).

Трумен та його радники знали, що його позиція в питанні громадянських прав може коштувати йому поразки на виборах. Та все ж Трумен вірив у перемогу, оскільки діяв так, як вважав правильним. Але радники були налаштовані не так оптимістично. Гарднер (2002) з цього приводу зазначає: «Більшість найближчих друзів Трумена та його радників вважали, що в листопаді він зазнає поразки, тому що кандидат у президенти вперто відмовлявся давати розпливчасті обіцянки, а прямо говорив про свою налаштованість провести ґрунтовну, федерального рівня реформу в сфері громадянських прав» (с. 122).

Врешті-решт, діксікрати здобули підтримку лише в кількох штатах, на крайньому Півдні. А Трумен, всупереч прогнозам більшості аналітиків, у 1948 році переміг Дьюї, хоча й з невеликим відривом. Для Трумена ця перемога була особливо важливою, адже він діяв згідно зі своїми внутрішніми переконаннями, і навіть був готовий пожертвувати президентським кріслом заради справи, яку він вважав правильною.

Але демократи з Півдня не пробачили Трумену, що він виявився непоступливим в питанні громадянських прав і не пішов назустріч їхнім вимогам. А тому позиція Трумена щодо громадянських прав, з одного боку, дозволила закласти підвалини для майбутнього прогресу в цій сфері, але з іншого – прирекля Трумена на поразку в ухваленні законодавства про громадянські права (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). Адже демократи з південних штатів почали виступали проти Трумена ще більш запекло. Гарднер (2002) описує ситуацію, що склалася, так: «Том Кларк, який був міністром юстиції на початку 1949 року, в 1972 році засвідчив, наскільки ворожим було ставлення демократів з Півдня в Конгресі до будь-яких законодавчих ініціатив у сфері громадянських прав – включно й до традиційних, рутинних асигнувань, які могли б сприяти реалізації радикальної програми Трумена щодо забезпечення цих прав» (с. 149). Щоб блокувати будь-які законопроекти про громадянські права, демократи з Півдня вдавалися до широкого спектру засобів (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). Вони застосовувалися настільки успішно, що 18 березня 1949 року газета «Нью-Йорк таймс» проголосила ініціативи Трумена в сфері громадянських прав фактично похованими (Gardner, 2002, с. 151).

З твердженням газети не погодилися конгресмени-республіканці, але вони недооцінювали демократів з Півдня. Проти грало Трумена і те, що він не міг розраховувати на підтримку парламентаріїв-республіканців, які могли б сприяти прийняттю його законодавчих ініціатив (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). Власне, вони частково підтримували Трумена, проте, як уже згадувалося, в лавах Республіканської партії існувало переконання, що її законодавчі ініціативи 1860-х років, коли раби одержали свободу та було ухвалено відповідні поправки до Конституції, вже юридично забезпечили рівні права для афроамериканців (Brandt & Shafter, 1960). Деякі республіканці вважали, що для викоренення дискримінації афроамериканців не потрібно ухвалювати нові закони, а варто суворіше дотримуватися вже існуючих.

Ці сумніви в доцільності ухвалення законів про громадянські права пояснювалися не лише расизмом деяких конгресменів Півдня, дискусія велася також про те, чи має влада право насаджувати моральність за допомогою законодавчих заходів (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002). Як завжди в таких суперечках, слушні думки висловлювала кожна зі сторін. Справді, коли мета – викоренити расизм у повсякденному житті, то першочергове завдання – достукатися до людських сердець. Праві були і ті, хто казав, що Маніфест Лінкольна про звільнення рабів, а також, 13-а, 14-а та 15-а Поправки до Конституції зробили афроамериканців повноправними громадянами Сполучених Штатів, зокрема, дали їм право голосу (Brandt & Shafter, 1960). Але на практиці права афроамериканців обмежували певні рішення Верховного суду та нормативні акти, прийняті в деяких містах. Хоча на рівні федерального права рівність усіх громадян формально була забезпечена. Водночас, деякі республіканці думали, що якщо голосувати за законодавство, яке передбачає розширення громадянських прав, то це буде визнанням, що Лінкольтн у свої часи зробив недостатньо.

#### **Додатковий матеріал: Гаррі С. Трумен – людина переконань**

Найвидатніші президенти були людьми твердих переконань. Такими були діячі, обличчя яких викарбувані на горі Рашмор у штаті Південна Дакота, відомій як Скеля президентів.

Те ж стосується і найкращих президентів XX століття. Гаррі С. Трумен був одним із тих, хто, незважаючи ні на що, не поступався власними принципами. Деякі висновки про його спосіб мислення можна зробити, проаналізувавши його висловлювання з приводу політичних рейтингів:

«Мене цікавить, а чи досяг би успіху пророк Мойсей, якби в Єгипті він провів опитування і побачив свій рейтинг? А що проповідував би Ісус, якби провів опитування для визначення свого рейтингу на ізраїльських землях? І якою була б Реформація, якби Мартін Лютер проводив опитування, щоб дізнатися свій рейтинг? Важлива не громадська думка на даний момент. Головне – поняття добра і зла, а самі лідери – це ті люди, які наділені стійкістю і силою духу, честю та вірою в добро, вони починають нові епохи в світовій історії» (Green, 1989, с. 215).

Саме такого роду переконаність дозволила Трумену твердо відстоювати свої ідеали в сфері громадянських прав.

Трумен був переконаний, що коли йдеться про громадянські права, то необхідно закріпити належну поведінку на законодавчому рівні. Він розумів, що прийняття законів саме по собі автоматично не зніме проблему дискримінації, але він знав, що ключові законопроекти, наприклад, Маніфест Лінкольна про звільнення

рабів, були спрямовані на утвердження справедливості. Але Трумен, на жаль, не зміг досягти успіху на цьому шляху. Своєрідне пророцтво, яке дала газета «Нью-Йорк таймс» у березні 1949 року про кінець його законодавчих ініціатив у сфері громадянських прав, виявилось правдивим. Крім того, під час другої президентської каденції Трумен став поводитися обережніше, щоб не дратувати своїх однопартійців-демократів із Півдня, боячись, що вже доволі довгий період виборчих перемог демократів закінчиться, і виборці підтримають суперників-республіканців. Але саме Трумен заклав ті основи, які дали змогу пізніше ухвалити законодавство про громадянські права (Berman, 1970; Bernstein, 1970; Gardner, 2002).

## **Боротьба за громадянські права в судах**

---

З огляду на політичні реалії 1940-х і 1950-х років ставало все більш зрозумілим, що свої надії учасникам руху за громадянські права варто покладати не на політиків, а на суддів. Національна асоціація людей не європеоїдної раси (НАЛНР) прийшла до цього висновку ще в 1930-х роках, і відтоді стала дотримуватися стратегії, націленої на перемоги в судах (Greenberg, 1994; Mauro, 2000). Керівники цієї організації побачили, наскільки важливі судові перемоги для подальшого розвитку руху за громадянські права. У 1930-х НАЛНР склала план по боротьбі із сегрегацією, де пропонувалося подавати судові позови з приводу різних конкретних ситуацій. Багато таких справ були спробою покінчити з сегрегацією в деяких державних університетах, які не хотіли приймати на навчання афроамериканців. Керівники НАЛНР були достатньо мудrimi, щоб подавати позови лише в разі грубих порушень. У першому такому позові в 1938 році НАЛНР виступала як представник Ллойда Лайонела Гейнза, який позивався проти штату Міссурі. Гейнз був мешканцем міста Сент-Луїс, він хотів вступити на юридичний факультет університету Міссурі (Greenberg, 1994; Mauro, 2000) і одержав відмову, тому що там могли навчатися лише білі. Гейнзу порадили або піти до Школи Лінкольна, де навчалися тільки афроамериканці (в цьому разі штат мав відкрити в цьому закладі юридичний факультет спеціально для Гейнза), або ж поступити до якогось приватного закладу (у цьому разі влада штату Міссурі мала б виділити Гейнзу матеріальну допомогу).

На перший погляд пропозиція відкрити юридичний факультет спеціально для Гейнза у Школі Лінкольна або надати йому матеріальну допомогу, якщо він вибере приватний навчальний заклад, виглядає досить справедливо і привабливо. Однак, у цьому випадку влада штату Міссурі по суті наполягала, щоб Гейнз йшов навчатися до недержавного закладу або обрав Школу Лінкольна. Але якщо б там навіть відкрили юридичний факультет всього для одного студента, то якість навчання все одно була б досить низькою, порівняно з іншими факультетами такого профілю. Досвідчені викладачі навряд чи погодились б працювати в цій правовій

школі, тож, найімовірніше, найняли б декілька викладачів на неповний робочий день, які б не мали достатньої кваліфікації.

Представники НАЛНР на суді стверджували, що штат Міссурі не однаково ставиться до своїх громадян, хоча цього вимагає судове рішення у справі «Плессі проти Фергюсона» (1896) (Greenberg, 1994). Для довідки відзначимо, що судовий позов «Плессі проти Фергюсона» наочно показав як мало справедливості буває у рішеннях Верховного суду. На перший погляд, ця справа не мала стосунку до сфери освіти, насправді ж, наслідки вироку Верховного суду у цій справі поширювалися практично на всі сфери життя, в тому числі і на освітню (Greenberg, 1994). У справі «Плессі проти Фергюсона» розглядалась конституційність сегрегації у сфері залізничних перевезень, яка практикувалася у штаті Луїзіана: для представників різних рас там існували окремі вагони. Суд дійшов висновку, що, оскільки вагони однакові, то сегрегація не забороняється. Це судове рішення стало слугувати підставою для виправдання практики сегрегації в інших сферах життя, зокрема, і в освіті. Посилаючись на рішення в судовій справі «Плессі проти Фергюсона», на Півдні практикували сегрегацію у школах: представники різних рас навчалися в окремих будівлях (Greenberg, 1994).

Та яким би несправедливим не було те судове рішення, але воно мало силу закону. Тож НАЛНР у своїх позовах мусила на нього спиратися (Fireside & Fuller, 1994; Horwitz, 1998; Wilkinson, 1979). НАЛНР сподівалася домогтися скасування рішення у справі «Плессі проти Фергюсона», але поки суспільство для цього було ще не готове, то члени асоціації намагалися довести недотримання цього рішення в різних окремо взятих ситуаціях. В перші роки подання позовів про расову сегрегацію НАЛНР в першу чергу намагалася забезпечити афроамериканцям рівний доступ до закладів вищої освіти, адже в цих випадках недотримання принципу рівних можливостей було очевидним (Greenberg, 1994).

НАЛНР вдалося виграти вже згадану справу Гейнза і ще одну подібну до неї у штаті Техас (Greenberg, 1994). Тоді члени асоціації відчували себе достатньо впевнено, щоб взятись до вирішення питання сегрегації у початкових та середніх школах. В 1950 році Верховний Суд постановив своїм рішенням у справі «Світт проти Пейнтера», що влада штату має примусити державний Техаський університет зарахувати Хемена Світта на юридичний факультет. Раніше в цьому закладі навчалися лише білі студенти. Хоча влада штату Техас заснувала окрему юридичну школу для афроамериканців, але на неї виділялося дуже мало коштів, тож Верховний суд проголосив ці дії неконституційними і змусив зарахувати Світта на навчання до вже згаданого державного університету (Greenberg, 1994).

Позитивні для НАЛНР судові рішення у справах Гейнза та Світта на фоні неспроможності президента Гаррі Трумена забезпечити ухвалення нового розширеного законодавства про громадянські права підштовхнули асоціацію до рішучіших дій у судах (Fireside & Fuller, 1994; Horwitz, 1998; Wilkinson, 1979). І невдовзі

вона здобула ключову перемогу. Хоча НАЛНР не мала вагомої підтримки Конгресу, але досягла свого через судові інстанції.

## Справа «Брауна проти Міністерства освіти»

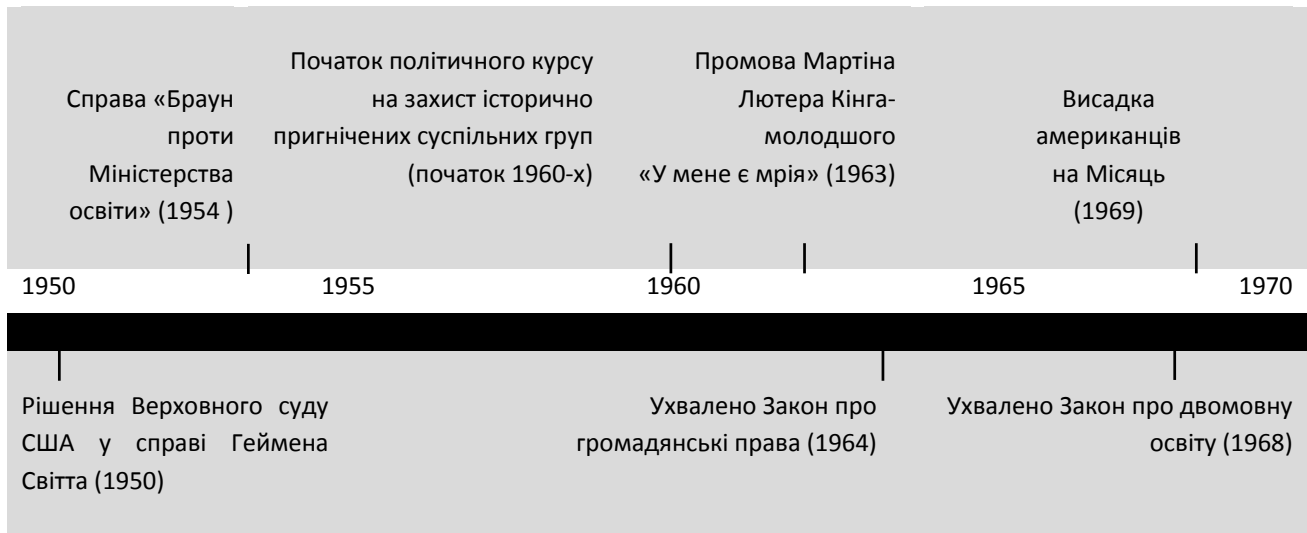
У 1952 році Верховний суд заслухав справи, в яких ставилися під сумнів закони про сегрегацію у п'яти штатах. Разом ці слухання увійшли в історію як справа «Браун проти Міністерства освіти» (Fireside & Fuller, 1994; Horwitz, 1998; Wilkinson, 1979). Апеляційний розгляд цієї справи був спричинений іншою справою, яка розглядалася в місті Топека, Канзас, де йшлося про те, що школярка Лінда Браун мусила відвідувати початкову школу для афроамериканців, хоча в місті була інша школа, значно ближча до місця проживання дівчинки.

Вирок Верховного суду у справі «Браун проти Міністерства освіти» (1954) став одним з найважливіших рішень суду, пов'язаних з освітою (Fireside & Fuller, 1994; Horwitz, 1998; Wilkinson, 1979). За значимістю його можна порівняти з вироком у справі «Дартмут проти Вудворда» (1819), а також з рішеннями щодо читання Біблії та молитов у школах (1962, 1963). Усі ці судові рішення справили великий вплив на американське суспільства, а не тільки на освітню сферу.

Але рішення Верховного суду в справі «Браун проти Міністерства освіти» відрізнялося від вироку в справі Дартмута та про молитви в школах тим, що цій справі передувало багато суспільних змін, які сприяли процесу десегрегації. З огляду на це, багато юридичних аналітиків, обізнаних із суспільними тенденціями, ще як мінімум за десятиліття передрікали появу судового рішення, подібного до вироку у справі «Браун проти Міністерства освіти». З цього приводу Урбан та Вагонер (2000) відзначають:

«З кінця 1930-х спостерігався поступовий прогрес у сфері десегрегації та навчання афроамериканців у державних коледжах та університетах Півдня. А в 1940-х роках можновладці на Півдні стали вимушені забезпечувати все більшу рівність у початкових школах» (с. 299).

Частково цей прогрес був результатом розчарованості багатьох афроамериканців у політичній системі країни. Вони покладали на президента Франкліна Рузвельта великі надії у сфері громадянських прав, які він не зміг виправдати. Гаррі Трумен, багато в чому внаслідок Другої світової війни, зробив сміливі заяви, які припали до душі багатьом афроамериканцям (Shull, 1999). Але разом із тим він не мав достатньої підтримки в Конгресі, яка б дозволила реалізувати його плани в сфері громадянських прав, тому значна частина афроамериканців ще більше розчарувалися в політичній системі країни.



В результаті політичного розчарування в роки президентства Рузвельта та відсутності прогресу за часів Трумена, афроамериканці стали все більше концентрувати свої зусилля на судових позовах, щоб відстояти свої громадянські права.

У Верховному суді заведено, що коли на розгляд надходять відразу кілька однотипних справ, то судді для підвищення ефективності розглядають їх не поодиночі, а комплексно (Fireside & Fuller, 1994; Horwitz, 1998; Wilkinson, 1979). Як правило, одна з таких справ стає репрезентативною, тобто, вона обирається зразком для всіх рішень в однотипних справах, які розглядаються. Якщо справа важлива та не заплутана, у неї більше шансів бути обраною суддями на роль репрезентативної. Якщо ж низка однотипних справ схожа за цими двома критеріями, тоді репрезентативну вибирають в алфавітному порядку, базуючись на прізвищі позивача. За цим принципом, серед ряду справ, які розглядалися в комплексі, судовий позов Гаррі Бріггса (Briggs) з Південної Каліфорнії мав би стати репрезентативним. Однак Верховний суд не хотів поглиблювати конфлікт на Півдні, а тому зробив репрезентативною справу Браун (Brown) з міста Топіка, штат Канзас (Fireside & Fuller, 1994; Horwitz, 1998; Wilkinson, 1979).

У 1952-1953 рр. захисником у справі «Браун проти Міністерства освіти» від імені Національної асоціації людей не європеоїдної раси виступав Тургуд Маршалл. В асоціації він вважався найкращим адвокатом (з часом став першим суддею-афроамериканцем у Верховному суді США) (Fireside & Fuller, 1994; Horwitz, 1998; Wilkinson, 1979). У справі «Браун проти Міністерства освіти» Маршалл висунув два твердження: по-перше, він заявив, що, згідно з 14-ю поправкою до Конституції США, поділ людей на категорії за ознакою раси антиконституційний. А далі в ході розгляду справи Маршалл висунув друге твердження: що принцип «відокремлені, але рівні», передбачений судовим рішенням 1896 року у справі «Плессі проти Фергюсона», дискримінаційний і повинен бути скасований (Fireside & Fuller, 1994; Horwitz, 1998;

Wilkinson, 1979). Щоб обґрунтувати свою позицію, НАЛНР привела висновки науковців, які свідчили, що афроамериканці програють від запровадження сегрегації. Сильно подіяли на суддів приведені асоціацією результати дослідження соціолога-афроамериканця Кеннета Кларка. Він стверджував, що життя в умовах сегрегації різко посилює в людині відчуття власної неповноцінності (Fireside & Fuller, 1994; Horwitz, 1998; Wilkinson, 1979). Дослідження Джеймса Коулмана, Гері Орфілда та інших показували, що афро-американські школярі навчаються краще у змішаних класах.

Головним адвокатом відповідача був Джон В. Девіс з Південної Кароліни, який був прихильником сегрегації. У нього була ціла низка титулів і він мав дуже хорошу репутацію, що робило його грізним опонентом. Крім того, він брав участь у розгляді такої великої кількості справ у Верховному суді, що за цим показником його не зміг перевершити жоден інший адвокат XX століття (Fireside & Fuller, 1994; Greenberg, 1994; Horwitz, 1998; Wilkinson, 1979).

Крім того, в 1924 році Девіс був кандидатом у президенти від партії демократів, а також працював заступником генерального прокурора при президенті Вудро Вільсоні та послом у Великій Британії. Девіс настільки підтримував сегрегацію, що вирішив не брати грошей за свої адвокатські послуги у цій справі (Fireside & Fuller, 1994; Greenberg, 1994; Horwitz, 1998; Wilkinson, 1979).

Зазвичай, коли Верховний суд розглядає справу такого типу як «Браун проти Міністерства освіти», то судові рішення та відповідні роз'яснення суду з'являються протягом кількох місяців. І хоча у цій конкретній справі від самого початку було зрозуміло, що рішення буде на користь Браун, а судовий вирок у справі «Плессі проти Фергюсона» скасують, але здавалося, що вердикт не може бути однотайним (Fireside & Fuller, 1994; Horwitz, 1998; Wilkinson, 1979). Більшість громадян сподівалися, що рішення у справі Плессі скасують, а вирок Верховного суду буде на користь Браун. Рішення у цій справі обіцяло стати знаковим. Почався 1953 рік, а судді так і не винесли вердикт, тому що були занепокоєні можливою реакцією на Півдні.

Що стосується скасування рішення у справі Плессі, то ініціатори справи «Браун проти Міністерства освіти» вважали, що найкращий варіант, на який можна розраховувати – це сім суддівських голосів «за» і два – «проти». Цей результат означав би, що рішення ухвалено, але думки б суддів, як і простих громадян, розділилися б, показавши, що суспільство не однотайне у цьому питанні. Судді з Півдня Рід та Кларк не були налаштовані голосувати на користь Браун у цій судовій справі. Тож Верховний суд ухвалив розпливчате рішення, яким постановив іще раз розглянути справу, повторні слухання відбулися в 1953 році. Таким чином, Верховний суд сподівався отримати більше часу для узгодження суддівських позицій, щоб вердикт був, по можливості, однотайним. Вже було зрозуміло, хто виграє справу, але суддівському рішенню бракувало б однотайності (Fireside & Fuller, 1994; Horwitz, 1998; Wilkinson, 1979).



У 1953 році помер головний суддя Верховного суду Вінсон і президент Ейзенхауер на призначив його місце Ерла Воррена з Каліфорнії.

Вінсон був з Півдня, і багато хто сьогодні вважає, що призначення на його місце Воррена сприяло ухваленню Верховним судом одностайного рішення в справі Браун (Fireside & Fuller, 1994; Horwitz, 1998; Wilkinson, 1979). Воррен був поміркованим республіканцем, займав посаду губернатора штату Каліфорнія, а на виборах 1948 року був претендентом на посаду віце-президента США. Афроамериканці лишилися вдоволені рішенням Ейзенхауера, адже Воррен свого часу закликав ухвалити законодавство про громадянські права.

Коли Воррен став головним суддею, то як і його попередник Вінсона, він теж під різними приводами відкладав ухвалення рішення у справі Браун. Воррен розумів, що розгляд цього позову увійде в підручники з історії, тому він вважав, що в справі Браун необхідне одностайне рішення (Fireside & Fuller, 1994; Horwitz, 1998; Wilkinson, 1979).

Тож Воррен провів зустрічі з тими суддями, кому ті чи інші мотиви перешкоджали проголосувати «за». Найсерйозніша розмова у нього відбулася з суддею Рідом, який твердо виступав проти припинення практики сегрегації. Воррен хотів дізнатися, що потрібно було зробити, щоб Рід проголосував за рішення на користь Браун. Врешті-решт, Рід погодився віддати свій голос «за», якщо Південь отримає певний час для поступової відмови від застосовуваної там практики сегрегації. Воррен пішов на такі умови (Fireside & Fuller, 1994; Horwitz, 1998; Wilkinson, 1979).

Воррен зміг добитися того результату голосування, якого прагнув: 9 голосів «за» і жодного «проти». У травні 1954 року Верховний суд проголосив, що практикована владою штатів расова сегрегація в загальноосвітніх школах неконституційна (Cremin, 1976; Fireside & Fuller, 1994; Fraser, 2001; Horwitz, 1998; Ianniello, 1965; Mauro, 2000; Wilkinson, 1979). З цього приводу дехто стверджує, що не треба було так затягувати з рішенням у справі Браун і що ухвалення одностайного рішення не було настільки важливим, а якби верховний суддя так цього не прагнув, то позитивне рішення можна було б ухвалити на рік раніше, що принесло б більше користі. Але інші стверджують, що відкладання ухвалення вердикту в справі Браун до тих пір, поки всі судді не прийшли до одного рішення, було мудрим кроком, адже якби за судовий вирок не проголосували судді з Півдня, то опір десегрегації там виявився б іще сильнішим (Fireside & Fuller, 1994; Horwitz, 1998; Wilkinson, 1979).

Більшість південних штатів, розташованих біля кордону з Північчю, не мали особливих проблем з виконанням цього рішення Верховного суду, але штати крайнього Півдня чинили запеклий опір, і федеральна влада мусила направити туди національну гвардію та інші військові формування. В 1957 році президент Ейзенхауер продемонстрував, що центральний уряд сповнений рішучості домогтися, щоб рішення у справі Браун виконувалося. Він надіслав загони національної гвардії та війська 101-ї авіадесантної дивізії Збройних сил США до міста Літл-Рок у штаті

Арканзас. Дев'ятьох підлітків-афроамериканців, які першими стали ходити до Центральної середньої школи Літл-Рока, часто називають «літлрокською дев'яткою відважних». Вони опинилися просто в центрі боротьби за суспільну інтеграцію афроамериканців, якій чинився великий опір. Ці події стали кульмінаційними в боротьбі за дотримання судового рішення в справі Браун. Після них подібний опір пішов на спад.

**Погляд зблизька: чи правильно зробив Верховний суд, відкладаючи винесення рішення в справі «Браун проти Міністерства освіти»?**

Якби вирок на користь родини Лінди Браун Верховний суд виніс ще в 1953 році, то семеро суддів проголосували б «за», а двоє – «проти». Але натомість суд зачекав один рік перш ніж ухвалити остаточний вердикт. Така затримка виникла через бажання ухвалити однастайне рішення в цій справі. Панувала думка, що якщо судді з Півночі та Півдня висловлять протилежні думки, то жителі південних штатів будуть звинувачувати Північ у тому, що їм нав'язують чужу волю. В такій ситуації головний суддя Воррен запитав суддю Ріда, який спочатку виступав проти десегрегації, що потрібно для того, щоб забезпечити однастайне голосування? Рід відповів, що його влаштує таке рішення, яке б давало Півдню більше часу для десегрегації. Тож остаточний вирок був менш суворим, порівняно з тим, яким він міг би бути за іншого розвитку подій. Воррен вжив формулювання «якомога швидше», але не встановив якісь часові межі. Він пішов на це, тому що вважав, що для недопущення розколу в Сполучених Штатах необхідно, щоб рішення у справі Браун було ухвалено однастайно, щоб опір йому в суспільстві був якомога менше. І цей вердикт врешті-решт був винесений, дев'ять суддів проголосували «за» і жоден – «проти».

Тож чи вірно вчинив Верховний суд, коли відкладав рішення в справі аж до 1954 року, щоб досягти однастайності? Більшість людей переконані, що це була правильна стратегія, адже вкрай важливою була саме однастайність рішення. Але є й ті, хто твердить: якби сім суддів висловилися «за», а двоє – «проти», це б нічого не змінило, адже рішення було б ухвалено на користь Браун, а на Півдні все одно багато хто чинив опір практиці десегрегації.

- Чи вважаєте ви, що Верховний суд вчинив вірно, вирішивши перенести ухвалення рішення у справі «Браун проти Міністерства освіти» на 1954 рік?

## **Справа «Браун проти Міністерства освіти» дає поштовх руху за громадянські права**

---

Тріумф, викликаний рішенням у справі «Браун проти Міністерства освіти» в 1954 році, дав потужний поштовх розвитку руху за громадянські права, адже судовий вирок став ще однією перемогою цього руху. Афро-американські лідери стали викликати все більшу повагу та захват не тільки серед самих афроамериканців, але й

серед білих громадян Америки. В першу чергу треба згадати про Мартіна Лютера Кінга-молодшого та його вірного друга Ральфа Абернаті.

Обидва були пасторами баптистської церкви, переконаними, що для забезпечення своїх громадянських прав афроамериканці повинні використовувати тактику ненасильницького спротиву, яку практикував ще Христос (Abernathy, 1989; King, 1998; King & Washington, 1986). Немає сумніву: рішення у справі Браун дало афроамериканцям почуття власної сили та великих можливостей, чого не було у попередні десятиліття, як зазначає Абернаті (1989) у своїй автобіографії. В грудні 1955 року на Півдня, де все ще процвітала сегрегація, у місті Монтгомері, Алабама Роза Паркс відмовилася поступитися місцем на передньому сидінні автобуса одному із білих, коли він став цього вимагати (Abernathy, 1989; King, 1998). Вчинок Паркс допоміг привернути увагу суспільства до питання громадянських прав і зробити проповіді Кінга та Абернаті відомими на всю країну (Abernathy, 1989; King, 1998; King & Washington, 1986).

Кінг боровся з сегрегацією на Півдні США в широкому суспільному контексті, але його діяльність справила величезний вплив і на освітню сферу. Кінг вважав, що країна повинна повністю звільнитися від будь-яких проявів сегрегації, як в суспільстві в цілому, так і в навчальних закладах зокрема (King, 1998; King & Washington, 1986). Безсумнівно, промови Кінга пришвидшили процес расової інтеграції в школах. Кінг та Абернаті діяли разом, вони були нерозлучними друзями, згуртованими спільною метою (Abernathy, 1989; King, 1998; King & Washington, 1986). Кінг став першим президентом Конференції християнських лідерів Півдня (КХЛП) і, глибоко вірячи в свого друга Абернаті, назвав його своїм наступником. Абернаті обійняв цю посаду в 1968 році, після того як Кінг загинув внаслідок замаху (Abernathy, 1989). З 1968 Абернаті на посаді президента КХЛП та вдова Кінга Коретта Скотт Кінг далі розвивали справу Мартіна Лютера Кінга, використовуючи методи ненасильницького спротиву (Abernathy, 1989). Детальніше вплив освітньої філософії на Мартіна Лютера Кінга-молодшого, а також його роль у розвитку американської освіти ми розглянемо в одинадцятому розділі, а тут лише відзначимо, що завдяки такому лідеру як Кінг, Сполучені Штати докорінно змінилися, так само як і наша освітня система.

Але не кожна спроба інтеграції афроамериканців відразу ставала успішною. Скажімо, було запропоновано перевозити разом в шкільних автобусах учнів з різним кольором шкіри, щоб забезпечити ефективнішу расову інтеграцію. Ця ідея виглядала багатообіцяюче, але врешті-решт більшість американців, незалежно від походження, відкинули її (Levinsohn & Wright, 1976; Mills, 1979). По-перше, багато батьків хотіли, щоб їхні діти ходили до школи по сусідству, а не їздили на автобусах у віддалені загальноосвітні навчальні заклади. По-друге, щоб доїхати до школи, дітям часто доводилося вставати вранці ще затемна. Це було неефективно, незручно, а в багатьох містах – ще й небезпечно. По-третє, деякі батьки хотіли, щоб їхні діти навчалися в афро-американських школах. Крім того, стрімке зростання цін на бензин, яке почалося в 1973 році, зробило перевезення школярів автобусами невиправданим в

економічному сенсі (Levinsohn & Wright, 1976; Mills, 1979). Але хоча рух за громадянські права часом стикався з невдачами, все ж перемог було значно більше.

## **Здобутки руху за громадянські права: нормативно-правовий захист інтересів історично пригнічених суспільних груп**

---

На початку 1960-х більшість американських політичних лідерів уже розуміла, що потрібно докласти більше зусиль, щоб представники етнічних груп, зокрема, афроамериканці, одержали ширший доступ до навчання у вузах з повним чотирирічним курсом навчання, а також мали кращі перспективи працевлаштування.

Тож саме на початку 1960-х Джон Ф. Кеннеді підписав президентські укази 10925 та 1114, метою яких було забезпечити «рівність можливостей» в усіх сферах професійної діяльності, причому особливий наголос робився на можливостях працевлаштування та навчання у вищих навчальних закладах. В цьому питанні ліберали та консерватори дійшли консенсусу (Glazer, 1975).

Сьогодні важливо згадати, що сприяло появі законодавчих ініціатив, покликаних забезпечити захист інтересів історично пригнічених суспільних груп, а також чому згодом термін дії цих законів і норм був продовжений, адже з кожним наступним поколінням молодь усе менше розуміє чому вони існують. Як зазначає Барбара Бергман, на початковому етапі було три основні причини для закріплення захисту історично пригнічених меншин на законодавчому рівні, і всі вони були тісно пов'язані між собою (1996). Такий нормативно-правовий захист був спрямований на боротьбу з дискримінацією, забезпечення інтеграції представників меншин у суспільство, а також на «зниження рівня бідності в певних групах» (Bergman, 1996, с. 9–10). Політичні лідери, які ініціювали нормативно-правовий захист історично пригнічених груп, дотримувалися переконання, що без комплексу подібних заходів багато здібних жінок та людей з етнічних меншин не матимуть шансів реалізувати себе (Bergman, 1996).

У 1950-60-х роках переважна більшість американців розуміла, що в певних сферах у США існує расова нерівність, яку необхідно усунути. Питання полягало в тому, як це краще зробити. Воно назріло вже давно, причому думка американців і навіть самих представників меншин розділилася. В. Е. Б. Дюбуа, наприклад, не вважав десегрегацію хорошим засобом розширення освітніх та кар'єрних можливостей для всіх афроамериканців, скоріше, він розглядав її як спосіб покращення якості освіти (Pendleton, 1991).

Спочатку здавалося, що концепція про нормативно-правовий захист історично пригнічених груп, сформульована на початку 1960-х, не буде викликати

серйозних суперечок (Glazer, 1975). Адже, попри деяку розбіжність у думках, що найважливіше – десегрегація, освіта чи працевлаштування, всі погоджувалися, що для забезпечення швидких та ефективних змін потрібно було вживати заходів у кожній з цих областей (Glazer, 1975; McCoy & Ruetten, 1997). Головною метою було забезпечити рівні можливості всім громадянам.

Але тут несподівано сталися дві речі, через які погляди лібералів та консерваторів на нормативно-правовий захист історично пригнічених груп значно розійшлися. По-перше, детальніше аналізуючи різні законодавчі ініціативи, ліберали з Демократичної партії дійшли висновку, що рівних можливостей ще не достатньо, щоб забезпечити рівний результат. Вони висловили думку, що білі американці поставлені в кращі умови ніж афроамериканці, тому що вони зазвичай належать до суспільних прошарків, які внаслідок довготривалої дискримінації афроамериканців, здобули економічну незалежність, оптимальну сімейну структуру, а також низку інших переваг (Abram, 1991; Glazer, 1975; Greene, 1989; Niel, 1991; Skrentny, 1996). Такі ліберально налаштовані члени Демократичної партії вказували, що діти білих американців апріорі одержують перевагу, так само, як універмаги мережі «Вол-Март» більш конкурентноспроможні ніж новостворений бізнес в сфері роздрібної торгівлі. Тобто, теоретично, та чи інша крамниця може спробувати зрівнятися з мережею «Вол-Март», вступивши з нею в конкурентну боротьбу. Але на практиці виявляється, що «Вол-Март» має фору у півстоліття. За цей час компанія створила розгалужену мережу збуту, яка дозволяє їй гуртом купувати великі партії товарів і завдяки невисоким цінам невдовзі реалізовувати їх у роздріб, забезпечуючи високі прибутки за рахунок швидкого обігу коштів, так велика мережа не залишає конкурентам практично ніяких шансів.

Тож навіть коли «Вол-Март» і яка-небудь новостворена крамничка розпочнуть конкурентну боротьбу, граючи за однаковими правилами, то все одно «Вол-Март» буде у вигірній позиції, тому що він вже впродовж тривалого часу посідає чільне місце на ринку. Таку паралель ліберали з Демократичної партії приводили для того, щоб показати, що навіть коли можливості для афроамериканців та білих американців будуть однаковими, то на практиці все одно збережеться нерівність, оскільки афроамериканці довго мали гірші освітні та кар'єрні можливості ніж білі американці. Тому демократи доводили, що єдине рішення цієї проблеми – забезпечити афроамериканцям переваги, які б дали їм такі ж можливості для самореалізації, як і білим американцям, що в цілому займали краще суспільне становище в силу історичних обставин (Abram, 1991; Glazer, 1975; Greene, 1989; Niel, 1991; Skrentny, 1996). Беручи до уваги, що афроамериканці були у невідгідному становищі в порівнянні з білими абітурієнтами, ліберали з Демократичної партії вирішили, що потрібно запровадити спеціальні преференції для афроамериканців, які хочуть навчатися у вузі.

Спочатку такий висновок ліберально налаштованих партійних лідерів Демократичної партії не привів до загострення їх стосунків з консервативно

налаштованими однопартійцями. Але внутрішньопартійні конфлікти розпочалися після того, як в 1964 році Демократична партія, чийм кандидатом на пост президента був Ліндон Джонсон, здобула перемогу на виборах. В результаті, демократи отримали понад 2/3 місць Сенаті та в Палаті представників (Johnson, 1997). Відтоді на жодних виборах будь-яка з двох основних партій не отримувала такої потужної підтримки виборців. Така кількість місць у Конгресі означала, що демократи могли прийняти будь-який закон, і республіканці були не в силі їм завадити. Тож демократам не потрібно було навіть консультуватися з республіканцями щодо ключових питань, адже їх підтримка не була більше необхідною.

Те, що демократи були в більшості, вплинуло скоріше не на зміст законодавства про громадянські права, ухваленого в 1964 за часів президентства Джонсона, а більше на спосіб впровадження цих законодавчих ініціатив, а також на політичну «зміну акцентів» у цих законах після їх прийняття (Abram, 1991; Glazer, 1975; Greene, 1989; Niel, 1991; Skrentny, 1996). Річ у тому, що консерватори в цій ситуації почувалися обманутими (Glazer, 1975). Адже вони спочатку домовилися з лібералами, що метою розширення громадянських прав буде забезпечення рівних потенційних *можливостей*. Але невдовзі консерватори побачили, що законопроекти в цій сфері вже передбачають забезпечення однакового *результату*. Тож «ліберально-консервативне братерство» в питаннях освіти, яке виникло в часи запуску першого штучного супутника, значно ослабло (Abram, 1991; Glazer, 1975; Greene, 1989; Niel, 1991; Skrentny, 1996).

## Запекла суперечка

Обидва крила Демократичної партії погоджувалися, що необхідно забезпечити рівність, але ідея преференцій для меншин викликала запеклі суперечки. У другій половині 1960-х років на зміну консенсусу, який уможливив ухвалення Закону про громадянські права (1964), прийшли суперечки про те, чи потрібно запроваджувати будь-які преференції, щоб забезпечити справедливість та рівність усіх громадян (Cose, 1997; Fish, 1996; Glazer, 1975; Jacoby, 1996; Steele, 1996).

У 1970-х суперечки щодо способів нормативно-правового захисту меншин стали ще запеклішими, адже люди по-різному уявляли сутність таких ініціатив (Cose, 1997). З часом розбіжності між тими, хто твердив, що преференції – це ефективний засіб для подолання наслідків дискримінації меншин, і тими, хто вважав їх дискримінаційними по відношенню до білих американців, поглиблювалися (Glazer, 1975). Часами ця дискусія була дуже гострою, приміром, Стенлі Фіш (1996) заявляв, що спротив нормативно-правовому захисту меншин – це прояв «новий респектабельний фанатизм» (с. 41), а Натан Глейзер (1975), навпаки, твердив, що преференції для меншин породили «оруелівське жахіття, в якому всі тварини рівні, а проте деякі все ж рівніші за інших» (с. 75).

Суперечки щодо нормативно-правового захисту історично пригнічених меншин навряд чи коли-небудь повністю припиняться, багато в чому це зумовлено багатогранністю самого процесу. Скажімо, з одного боку, більшість неупереджених людей розуміють, що преференції потенційно можуть допомогти меншинам вирішити питання нерівності. Але з іншого боку, також ясно, що будь-яке особливе ставлення до меншин може обернутися дискримінацією інших американців. Тож хоча було зрозуміло, що необхідно викоренити нерівність, яка виникла внаслідок рабства афроамериканців та існувала раніше і продовжувала даватися взнаки у 1960-х (Jackson, 1992; Klinker & Smith, 1999; Staughton, 1966), з часів рабства минув уже певний час, а тому постало нелегке запитання: чи можна вимагати від сучасних білих американців, щоб вони платили за несправедливість, заподіяну їхніми предками? З кожним новим поколінням дати відповідь на це запитання стає все складніше. Адже в ідеалі справедливо було б, якщо преференції для афроамериканців були б за рахунок тих, хто безпосередньо обертав їх у рабство чи дискримінував їх пізніше якимось чином. Але ситуація ще більше заплутується, якщо згадати, скажімо, про білих американців, чії предки прибули до Сполучених Штатів уже коли афроамериканці стали вільними, тож їх некоректно примушувати розплачуватися за чужі помилки (Jackson, 1992; Klinker & Smith, 1999; Schwartz, 1988; Staughton, 1966).

Крім того, афроамериканці страждали не лише від дискримінації конкретних осіб, але й від інституційного расизму. *Інституційний расизм* – це явище, внаслідок якого та чи інша група людей зазнає дискримінації, тому що конкретно взята система працює в певний спосіб, навіть якщо люди, задіяні в такій системі, навмисно не дискримінують інших (Ogbu, 1992, 1993). Скажімо, якщо система працює так, що вищі шанси реалізувати себе в житті мають вихідці з заможних родин, у яких освічені батьків і які мешкають у престижних районах міста, то це означає, що це дискримінаційна система для афроамериканців, тому що лише небагато з них матиме такі ж шанси на самореалізацію, як і нащадки заможних родин (Bremner & Reichard, 1982; Hill & Jones, 1993; Ogbu, 1992, 1993). Тож не тільки окремі люди дискримінували афроамериканців, але й сама «система» (Ogbu, 1992, 1993). Суть нормативно-правового захисту історично пригнічених меншин полягає в тому, щоб виправити несправедливість, заподіяну в минулому, але при цьому звести до мінімуму ті прояви, які дехто може розцінити як нову хвилю дискримінації, тепер уже щодо білих американців.

Найвідомішими консерваторами, які критикували ліберальний підхід в освіті, були Натан Глейзер і Томас Соувелл. Глейзер був консервативно налаштованим професором педагогіки в Гарварді, він написав книгу «Дискримінація внаслідок захисту» (1975), де критикував лібералів за те, що вони зруйнували раніше досягнуті домовленості з консерваторами, в останній момент змінивши визначення нормативно-правового захисту історично пригнічених меншин. Глейзер заявив, що стратегія захисту таких груп, яка спочатку була покликана забезпечити їх членам рівні можливості, несподівано виявилася націленою вже на однаковий для всіх

результат. На думку Глейзера, такий підхід расистський і дискримінаційний для білих. Томас Соувелл був афро-американським науковцем та викладачем Стенфордського університету, він звинувачував владу в намаганні забезпечити лише формально-статистичну рівність.

Та все ж, попри розбіжності думок щодо шляхів нормативно-правового захисту історично пригнічених меншин, такі програми сприяли істотному збільшенню відсотка студентів-афроамериканців у вузах. З 1968 до 1974 їх афроамериканців на старших курсах університетів зріс з 6,4% до 9,2% (Glazer, 1975). Це був крок уперед, але консерватори вказували, що подібний прогрес в освіті афроамериканців спостерігався і наприкінці 1950-х – на початку 1960-х, тобто в часи, коли програми захисту меншин ще не запроваджувалися (Glazer, 1975).

## Судова справа Аллана Баккі

Внаслідок встановлення спеціальних преференцій для історично пригнічених меншин в рамках нормативно-правового захисту цієї групи населення, було подано низку судових позовів, зокрема, проти встановлення університетами вступних квот для представників меншин (Schwartz, 1988). Ситуація, в якій опинився Аллан Баккі, була характерною для того часу (справа «Члени правління університету Каліфорнії проти Аллана Баккі»). Баккі постраждав від явної дискримінації в 1973 і 1974 роках, але Верховний суд не виносив рішення у цій справі аж до 1978 року (Ball, 2000; Schwartz, 1988; Wilkinson, 1979).

Суперечка виникла, тому що Каліфорнійський університет у Девісі запровадив систему квот, щоб збільшити частку представників меншин серед студентів. Для них було відведено 16 вступних місць, і щоб бути зарахованим до університету за цією квотою, потрібно було скласти іспит за спеціальною програмою, що передбачала нижчі вимоги до абітурієнта ніж стандартна програма (Ball, 2000; Schwartz, 1988; Wilkinson, 1979). Білий абітурієнт Баккі подав до суду позов, де вказав, що така система квот не дає йому змоги бути зарахованим на навчання в цьому вузі. Адже білий абітурієнт не може претендувати на одне з 16 вступних місць, зарезервованих для представників меншин і мусить вступати до навчального закладу, складаючи іспити за стандартною програмою. В той час як представник меншин може скласти іспити за загальною або спеціальною полегшеною програмою. Тож коли представник меншин не проходить іспит за загальною програмою, він одержує другий шанс і може бути зарахованим, відповівши на легші запитання (Ball, 2000; Schwartz, 1988; Wilkinson, 1979).

Баккі двічі не приймали на медичний факультет Каліфорнійського університету в Девісі: в 1973 та 1974 роках, при цьому обидва рази виявлялося, що середній бал його шкільного атестата та результати пройденого ним тесту для вступників до медичних коледжів вищі, ніж у більшості студентів, зарахованих на навчання (див. Таблицю 10.1). У своєму позові Баккі стверджував, що він був



позбавлений права претендувати на одне з 16 зарезервованих вступних місць через свою расову приналежність (Ball, 2000; Schwartz, 1988; Wilkinson, 1979), тому що «у Каліфорнійському університеті в Девісі дві програми складання вступних іспитів для набору 100 студентів – стандартна програма прийому на навчання і спеціальна програма прийому на навчання» (с.5), як сказано в звіті Комісії США з питань громадянських прав (1979).

**Таблиця 10.1** Шкільні бали Аллана Баккі та результати пройдених ним тестів у порівняння з оцінками інших абітурієнтів, які складали іспити за стандартною та спеціальною програмою

	Середній бал шкільного атестата за науковими дисциплінами	Загальний середній бал шкільного атестата	Усний екзамен (процент)	Математична грамотність (процент)	Наукові предмети	Загальноосвітні дисципліни
Баккі	3,45	3,51	96	94	97	72
Стандартна програма (73)	3,51	3,49	81	76	83	69
Середнє значення	3,36	3,29	69	67	82	72
Спеціальна програма (73)	2,62	2,88	46	24	35	33
Середнє значення (74)	2,42	2,62	34	30	37	18

ДЖЕРЕЛО: Simmons (1982)

У своєму позові Баккі зазначав, що система квотування не дозволяє йому вступити до цього університету, адже він не може претендувати на одне з 16 пільгових місць, тому що належить до європеоїдної раси, тож Баккі заявляв, що «резервування шістнадцяти місць для абітурієнтів-представників меншин» на медичному

факультеті Каліфорнійського університету в Девісі «є незаконною, антиконституційною расовою квотою, неприпустимою з огляду на Положення про рівний захист Чотирнадцятої поправки до Конституції США, а також Розділу VI Закону про громадянські права від 1964 року» (Ball, 2000, с. 53). Суд нижчої інстанції, а також Верховний суд Каліфорнії винесли рішення на користь Баккі та постановили, що Каліфорнійський університет у Девісі має зарахувати його на навчання. За це рішення проголосували п'ять верховних суддів, а проти – чотири, таким чином Верховний суд Сполучених Штатів погодився із рішенням суду нижчої інстанції та проголосив, що встановлення квот неконституційне (Ball, 2000; Schwartz, 1988; Wilkinson, 1979). Щоправда, при цьому суд відзначив, що приналежність до певної раси була лише одним з чинників, які приймали до уваги члени вступної комісії, коли виносили рішення про зарахування певного студента (Schwartz, 1988). Справа Баккі привернула до себе велику увагу, тому що подібні випадки на той час траплялися досить часто. Багато абітурієнтів із високим середнім балом шкільного атестата та хорошим результатом тесту для вступників до медичних коледжів не зараховували на навчання, оскільки замість них приймали представників етнічних меншин.

### **Ідеальний та реальний нормативно-правовий захист історично пригнічених меншин**

Навколо твердження, що ті чи інші заходи у сфері нормативно-правового захисту історично пригнічених меншин самі по собі ідеальні, але на практиці вони неправильно застосовуються, виникає багато суперечок. Деякі критично налаштовані люди, які виступали за зміну підходів у цій сфері, вказували на вади існуючої системи. Наприклад, Скрентіні (1996) стверджував, що нормативно-правовий захист історично пригнічених меншин покликаний «гарантувати однакові результати замість рівних шансів» (с. 1). По-друге, деякі заявляли, що такий захист змушує сконцентруватися на расовій ознаці, що, на думку Тамар Джакобі (1996), «отрує нам життя» (с. 200). Інші критики вважають, що насправді такі заходи не захищають тих, хто потребує цього найбільше, оскільки користь від них отримують заможні неєвропеїдні американці або ті з них, хто належить до середнього класу, але не найбідніші, адже університети та роботодавці віддають перевагу тим, хто ріс у благополучних родин і вчився в найкращих школах (Kuran, 1996).

### **Судовий позов проти Мічиганського університету**

У 2002 році Верховний суд США виніс найважливіше рішення з часів справи Баккі, яка слухалася чверть століття до цього (Zelnick, 2004). Вердикт у так званій справі проти Мічиганського університету насправді являв собою дві окремі судові ухвали, об'єднані в одну. На цих слуханнях ішлося про пільговий вступ представників

меншин до навчального закладу взагалі (справа «Гратц проти Боллінгера»), а також на юридичний факультет зокрема (справа «Грюттер проти Боллінгера»). До певної міри, остаточні рішення у цих справах, які були винесені в 2003 році, можна було передбачити заздалегідь, оскільки вони були багато в чому подібними до справи Баккі, адже знову йшлося про неприйнятність ухвалення рішення про зарахування до навчального закладу на основі приналежності абітурієнта до певної раси, а також про недосконалість системи квот (Ball, 2000; Schwartz, 1988; Wilkinson, 1979; Zelnick, 2004).

При зарахуванні в Мічиганський університет застосовувався доволі специфічний механізм, покликаний підвищити відсоток представників меншин серед студентів (Zelnick, 2004). Абітурієнт при вступі міг отримати максимум 150 балів (Gratz v. Bollinger, 2003; Zelnick, 2004). Якщо він набрав щонайменше 100 балів, то вступ до навчального закладу йому було гарантовано (Zelnick, 2004). Згідно з рішенням приймальної комісії, під час різних іспитів можна було набрати різну максимальну кількість балів. Приміром, якщо абітурієнт на відмінно впорався зі стандартизованим вступним тестом чи тестом з перевірки шкільних знань, то він отримував 12 балів (Zelnick, 2004).

Але предметом судового розгляду стала не сама система зарахування на основі балів. У позові йшлося про те, що абітурієнти з етнічних меншин одержували по 20 балів просто за свою расову приналежність. Іншими словами, щоб вступити до університету, їм потрібно було набрати лише 80 балів, в той час як білим абітурієнтам – не менше 100 (Zelnick, 2004). В результаті такого підходу склалася ситуація, коли абітурієнти з етнічних меншин, які набрали 1000-1090 балів у стандартизованому вступному тесті (середній рівень успішності або «добре»), зараховувалися на навчання у 94% випадків, в той час як абітурієнти європеїдної чи монголоїдної раси «з аналогічними показниками академічної успішності», ставали студентами лише в 19,5% випадків (Zelnick, 2004, с. 94).

Ця вступна статистика і справді виглядає красномовно, але університету довелося відмовитися від такої практики проведення вступної кампанії з інших причин. Досить подібною була і вступна статистика на юридичному факультеті Мічиганського університету. У 1994-1995 роках абітурієнти-афроамериканці з середнім балом шкільного атестату 3,25-4 набирали 154-169 балів за результатами вступного тесту для юристів і були зараховані в університет у 92% випадків, коли білі вступники з такими ж показниками успішності – у 27% (Zelnick, 2004). Верховний суд у цій справі дійшов висновку, що в Мічиганському університеті є прояви зворотної дискримінації, тобто дискримінації представників білої більшості. Вона полягає в наданні університетом 20 додаткових балів представникам історичних етнічних меншин (Zelnick, 2004). Але на юридичному відділенні не використовувалася практика нарахування додаткових балів, тому Верховний суд не мав претензій до процесу зарахування абітурієнтів на цьому факультеті. Тож замість одного комплексного судового рішення було винесено два окремих, і це ускладнило

розуміння того, які заходи допустимі в рамках нормативно-правового захисту меншин, а які – ні (Zelnick, 2004).

## **Майбутнє нормативно-правового захисту історично пригнічених меншин**

Майбутнє нормативно-правового захисту історично пригнічених меншин і далі лишається темою запеклих суперечок, які обертаються навколо питання про виправданість і справедливість тих чи інших дій. Дебати не вщухають, адже обидві сторони висловлюють добре аргументовані тези. Наприклад, одні стверджують, що афроамериканці, які росли в бідних міських кварталах, не можуть на рівних конкурувати з американцями, які провели дитинство в респектабельних приватних будинках у приміських районах. Але інші підкреслюють, що несправедливо відмовляти у вступі до вузів білим американцям тільки тому, що певна кількість вступних місць зарезервована для представників меншин. Підливають масла у вогонь і екстремісти як правих, так і лівих поглядів, які завжди готові проголосити расистом кожного, хто бачить нормативно-правовий захист меншин не так як вони.

Та все ж таки більшість людей хочуть, щоб вступ до вищого навчального закладу: а) був винагородою для тих, хто добре вчився, і колір шкіри абітурієнтів не важливий, але при цьому щоб б) шанси стати успішними мали і ті, хто зростав у бідній та/або неблагополучній родині. Практично всі громадяни погодяться з цими двома пунктами, тож заходи з нормативно-правового захисту меншин мають хороші перспективи подальшого вдосконалення, з часом вони будуть враховувати інтереси все ширшого кола людей. Щоправда, деякі люди виступають за повну відмову від практики нормативно-правового захисту. Однак, одна справа – виступати проти певних заходів, спрямованих на захист когось лише за расовою ознакою, а інша – виступати проти нормативно-правового захисту історично пригнічених меншин як принципового підходу, спрямованого на усунення багатьох несправедливостей, спричинених нерівними можливостями.

Логіка останніх рішень Верховного суду та оцінка сучасних суспільних настроїв, вказують на те, що в країні, очевидно, ще багато років в тій чи іншій формі буде застосовуватися практика нормативно-правового захисту історично пригнічених меншин, втім, квоти або спеціальні преференції для представників меншин будуть використовуватися все менше (Ball, 2000; Jackson, 1992; Klinker & Smith, 1999; Schwartz, 1988; Staughton, 1966; Wilkinson, 1979; Zelnick, 2004). Скажімо, нещодавні рішення про відмову від застосування нормативно-правового захисту представників меншин при вступі їх представників до вищих навчальних закладів, ухвалені Техасом та Каліфорнією – цими двома найбільш населеними штатами країни – стали початком нової тенденції (Jones & Smith, 1998). Інститут Геллапа у 1980-1990 роках провів низку опитувань, згідно з якими більшість людей вважає пільги для представників етнічних меншин, хай навіть запровадженими з добрими намірами,

неприйнятними, і навіть у багатьох випадках расистськими. Разом із тим, більшість американців усвідомлюють, що діти часто опиняються у нерівних можливостях, і різні види несправедливості, одна з яких – расова нерівність, мають бути подолані.

Враховуючи ці сучасні віяння, очевидно, що назріла потреба ширше окреслити поняття нормативно-правового захисту меншин, щоб він міг застосовуватися проти більшого спектру негативних чинників, через які виникають нерівні можливості. Скажімо, треба враховувати соціально-економічне становище сімей, життєві негаразди в житті дитини, структуру сім'ї, додаткові обов'язки внаслідок важких умов життя тощо. Друга тенденція, що намічається – це більша направленість заходів нормативно-правового захисту на молодшу вікову групу, зокрема, активніша робота з покращення шкіл для дітей із малозабезпечених родин та дітей-представників расових меншин. Адже просто забезпечити таким дітям можливість вступу до вищого навчального закладу означає усувати тільки найбільш помітні прояви значно глибшої проблеми. Хоча освітяни не можуть зарадити багатьом лихам у неблагополучних сім'ях чи районах, але вони здатні багато в чому компенсувати негативний вплив середовища на дітей, забезпечивши їм якісну шкільну освіту, яка дає учням шанс стати успішними в житті.

#### Освітні дебати: нормативно-правовий захист меншин

Нормативно-правовий захист меншин – освітня тема, довкола якої розгоряються найемоційніші дебати. З усіх освітніх дебатів, які обговорюються в цій книзі, про ці багато хто волів би не згадувати. Та все ж необхідно розуміти, що відверте обговорення таких тем сприяє кращому порозумінню між людьми. Скажімо, коли суд оприлюднив рішення у справі О. Дж. Сімпсона, багато репортерів описували, що у змішаних колективах, де разом працюють люди різного походження, запанувала мертва тиша (Jackson, 1997).

Така мовчанка, а точніше, відсутність діалогу, направлено на порозуміння, засвідчила, що в Сполучених Штатах усе ще є певна міжрасова напруженість. Між тим, мовчання в таких ситуаціях – це не вихід, адже тільки діалог зданий забезпечити глибше порозуміння та взаємоповагу.

- З огляду на вищесказане, що ви думаєте про нормативно-правовий захист меншин?
- Чи вважаєте ви, що сучасні програми такого захисту дієві?
- Що краще: і далі застосовувати нормативно-правовий захист меншин чи відмовитися від нього?
- Чи потрібно щось змінити в практиці нормативно-правового захисту меншин?

## Розширення сфери діяльності руху за громадянські права: двомовна освіта

---

### Причини поширення двомовної освіти

Двомовна освіта стала черговим завданням руху за громадянські права (Skrentny, 2002). Її впровадження ґрунтується на теорії, що діти з етнічних меншин показують кращі результати при навчанні рідною мовою, причому така освіта допомагає їм зберегти свою мову та культуру (Casanova & Arias, 1993; Diaz, 1990; Kjolseth, 1983). В законі про громадянські права від 1964 року сказано, що люди не повинні зазнавати дискримінації на основі мовної чи расової приналежності.

Фундамент для двомовної освіти було закладено низкою законів та рішень:

1. *Розділ VI закону про громадянські права (1964)*. Цей закон забороняє позбавляти людей рівних можливостей в освіті через їхню мовну, расову приналежність або походження. Тут було навмисно застосовано розпливчате формулювання, щоб кожна громада могла пристосувати закон до своїх потреб.

2. *Розділ VII про двомовну освіту закону про початкову та середню освіту (1968)*. В цьому законі передбачене фінансування двомовної освіти та окреслено її основні принципи. Він був розроблений не тільки для іспаномовних учнів, а взагалі для «дітей, які обмежено володіють англійською мовою». Знову ж таки, формулювання досить розпливчате. Досі немає однозначного визначення, що таке двомовна освіта.

3. *Рішення Верховного суду США в справі «Лау проти Ніколса» (1974)*. Цим рішенням на шкільні округи покладається обов'язок усунути мовні бар'єри, які позбавляють дітей можливості повноцінно навчатися в державних школах. Саме позов «Лау проти Ніколса» привів до появи сучасної системи двомовної освіти. У своєму вердикті суд постановив, що навчання дитини рідною мовою – це завдання школи, а не батьків. До цього більшість американців дотримувалися думки, що дбати про збереження рідної мови повинні передусім батьки. Рішення у справі «Лау проти Ніколса» докорінно змінило підходи та ставлення педагогів до учнів, для яких англійська – не рідна мова.

Програми двомовного навчання існують у переважній більшості штатів США (U.S. Department of Education, 1995). Розвиток такого навчання стимулює стрімке зростання кількості дітей з неангломовних меншин у Сполучених Штатах (Krashen, 1996), які складають 12% усіх американських школярів (Cummins, 1989). Щоправда, це лише середнє значення, а в деяких місцевостях такі учні становлять від 30% до 70% школярів. Більшість американців асоціює двомовну освіту з іспаномовними учнями,

але насправді вони лише найчисельніша група двомовних школярів, а взагалі викладання в цій системі ведеться 145 різними мовами (Bergman, 1996; U.S. Department of Education, 1995).



### Різні типи програм двомовного навчання

Необхідно відзначити, що немає якогось єдиного стандарту двомовної освіти. Існує ціла низка таких програм, передусім це – *перехідні програми двомовного навчання*. Зараз вони використовуються найчастіше. За такого підходу предмети викладаються рідною мовою дитини поки вона не оволодіє англійською мовою настільки, що зможе без проблем навчатися у звичайному шкільному класі (Stewart, 1993). Другий тип – так звані *підтримуючі двомовні програми*, де викладання рідною мовою покликане зберегти рідну мову та культуру дитини. У такому випадку навчання зазвичай ведеться двома мовами: англійською та рідної мовою учнів. Третій тип – двомовні програми занурення в англomовне середовище, згідно з якими вчитель пояснює предмет паралельно рідною мовою дитини та англійською.

### Різні типи програм занурення в англomовне середовище

Існує багато різних програм занурення в англomовне середовище. Перш за все слід згадати *програми викладання спрощеною англійською*, які як правило застосовують у середній школі. При використанні таких програм викладання ведеться англійською мовою, але з використанням тільки тієї англomовної лексики, яку учень уже розуміє. Другий тип – *структуризовані програми занурення*, коли навчання ведеться англійською мовою, але у класі дозволяється користуватися також рідною мовою (Stewart, 1993). Третій тип – це *програми повного занурення в англomовне середовище*, коли

учні залишають свої звичні класи і вчать з дітьми, які вивчають англійську як іноземну.

### **Спірні моменти, пов'язані з двомовною освітою**

Навіть якщо не брати до уваги питання про ефективність двомовного навчання, все одно є низка спірних моментів. По-перше, двомовне навчання зазвичай передбачає не лише викладання рідною мовою, але й ознайомлення учня з його рідною культурою. Дехто вважає, що збереження іноземної (не американської) культури не належить до кола завдань, які повинні виконувати школи (Milk, 1993; Moll, 1992; Secada & Lightfoot, 1993). Деякі освітяни переконані, що навчання за двомовними програмами, спрямованими на збереження рідної мови та культури учня, тягне за собою скорочення годин англійської мови, тому учні освоюють її повільніше (Milk, 1993; Moll, 1992; Secada & Lightfoot, 1993). Водночас, в освітніх колах існує думка, що вивчення рідної культури в американській школі дозволяє дитині комфортніше почуватися в класі, а отже, сприяє навчальному процесу. Однак, інші освітяни запитують: чому вчитель має піклуватися про збереження культурного надбання інших народів, а популяризація американської культури не заохочується?

Ще одне спірне питання – двомовне навчання нелегальних іммігрантів. Колишній губернатор Каліфорнії Піт Вілсон стверджував, що його штат ледь не збанкрутів, намагаючись забезпечити різноманітні потреби іммігрантів-нелегалів, в тому числі – освітні (Kertesz, 1996). Верховний суд США, розглянувши справу «Плаєр проти Доу», де відповідачем виступав штат Техас, постановив, що нелегальні іммігранти мають право навчатися в державних школах. Аргумент, що керівництво штату хоче спинити потік нелегальних іммігрантів, суд не визнав достатнім, щоб позбавляти цих людей освіти. Судді постановили, що людям, які перебувають в межах країни, не може бути відмовлено в захисті, передбаченому законом. Можна зрозуміти тривоги громадян Каліфорнії та інших штатів, де багато нелегальних іммігрантів, та все ж, якщо не забезпечити освіту таким людям, це призведе до низки негативних наслідків. Якщо нелегальні іммігранти не матимуть змоги здобувати освіту, то вони з більшою ймовірністю поповнять лави кримінального світу, підпадаючи під вплив наркодилерів або представників організованої злочинності, адже чесних способів заробити собі на життя у них буде набагато менше (Plyer v. Doe, 1982).

### **Плюси та мінуси двомовної освіти**

Двомовна освіта залишається темою запеклих суперечок в освітніх колах. Чи повинні Сполучені Штати і надалі застосовувати двомовну освіту для навчання тих, хто лише почав опановувати англійську мову? Це питання стало широко обговорюватися, коли у 1998 році в Каліфорнії було ухвалено так звану Пропозицію



227, яка передбачала суттєве звуження сфери застосування двомовного навчання в каліфорнійських школах. Ухваливши Пропозицію 227, керівництво Каліфорнії продемонструвало свій намір використовувати в першу чергу методики занурення в англomовне середовище (Alvarez, 1999).

В суперечках довкола двомовної освіти кожна сторона має слушні аргументи.

### **Точка зору прихильників двомовної освіти**

Науковці-прихильники двомовної освіти наголошують: а) навчання виключно англійською мовою не завжди ефективно та навіть можливе, тому що деякі діти не володіють нею на достатньому рівні; б) мало знати англійську на базовому рівні, щоб добре навчатися в англomовній школі (Krashen, 1996; Stewart, 1993). Тому прибічники двомовного навчання доводять, що не можна відразу викладати всі предмети виключно англійською учням, для яких ця мова не рідна.

*Не адаптоване англomовне середовище не пристосовано до потреб учнів, які вивчають англійську як другу мову.* Захисники двомовності в освіті твердять, що навчання виключно на англійській мові – це шок для непідготовлених учнів (Krashen, 1996). На доказ цього науковці вказують, що учень, рідна мова якого не англійська, як правило, відчуває дискомфорт у школі, де всі предмети читаються чужою йому мовою, а в такій ситуації він навряд чи зможе повністю розкрити свій потенціал (Casanova & Arias, 1993; Diaz, 1990; Tabors & Snow, 2001). Теборс та Сноу (2001) зазначають: у такій ситуації дитині не просто важко адаптуватися: вона ще й «не має змоги навчитися читати та писати рідною мовою» (с. 173). Цю думку розвивають Нойман та Дікінсон (2001): «Потребу в двомовній освіті зазвичай обґрунтовують тим, що навчати дитину читати необхідно тією мовою, яку вона знає найкраще» (с. 174).

Прибічники викладання двома мовами стверджують: оскільки багато учнів, для яких англійська мова – друга, вже вміють читати та (або) писати рідною мовою, то потрібно навчати їх цією мовою, адже в іншому разі вони зіткнуться з труднощами у вивченні різних предметів, що сповільнить їх прогрес у навчанні (Casanova & Arias, 1993; Tabors & Snow, 2001).

Прихильники двомовного навчання стверджують, що інші освітні методики не тільки не такі ефективні, але й не враховують культурні та родинні особливості (Crawford, 1989; Tabors & Snow, 2001). Деякі освітяни переконані, що учнів, для яких англійська – друга мова, потрібно заохочувати шанувати свою рідну культуру, щоб розвивати в цих дітей почуття самоповаги. А досягнути цього можна, лише коли в процесі навчання, принаймні, на початковому етапі, вивчати з дітьми їх рідну мову та культуру (Crawford, 1989; Neuman & Dickinson, 2001). Ставка робиться на те, що самоповага спонукатиме учнів краще навчатися. Крім того, прихильники двомовного навчання переконані: неправильно з самого початку вчити англійською дітей, для яких це не рідна мова, адже тоді руйнуються родинні зв'язки (Krashen, 1996). Батьки

дітей, для яких англійська не рідна, як правило, не дуже добре нею володіють, а якщо їх діти весь час спілкуються англійською, тоді духовні зв'язки в родині починають слабшати, і покоління віддаляються одне від одного. З огляду на це прихильники двомовного навчання наполягають, що школа повинна допомагати дитині оволодіти тією мовою, якою розмовляють у неї вдома. Прибічники двомовного навчання стверджують, що дітей найкраще спочатку навчати рідною мовою, а вже потім поступово вводити навчання англійською, аж поки дитина не буде вільно володіти нею (Casanova & Arias, 1993; Krashen, 1996; Neuman & Dickinson, 2001). Тоді учень зможе навчатися за звичайною шкільною програмою.

Прихильники двомовного навчання зазначають, що такі освітні методики дозволяють послабити культурний шок, особливо це стосується іммігрантів, які недавно прибули до Сполучених Штатів і не знають англійської або слабо володіють нею.

Не можна вимагати від таких дітей, щоб вони відразу ж пішли у звичайну школу. Хоча у багатьох класах для допомоги дітям-іммігрантам працюють перекладачі, та все ж прибічники двомовності в освіті наполягають, що відразу направляти новоприбулого іммігранта до англійського класу означає не враховувати інтересів та потреб такого учня.

*Базового рівня знання англійської ще недостатньо, щоб учень, для якого це не рідна мова, добре навчався в школі з англійською мовою викладання. З цього приводу Девід Стюарт (1993) зазначає:*

«В основі двомовного навчання лежить ідея про те, що опанування англійської мови проходить у два етапи. Спершу розвиваються розмовні навички, які дозволяють дитині не тільки грати, спілкуватися, дружити з іншими дітьми, але й допомагають їй добре вчитися» (с. 148).

Теборс і Сноу (2001) переконані: «дітей необхідно навчати тією мовою, яку вони знають найкраще» (с.174).

Стефан Крашен (1999) не погоджується з тезою, що «багато людей стали успішними і без двомовної освіти» (с. viii). Він вважає, що це не означає, що методика занурення в англомовне середовище краща, ніж двомовна освіта. Крашен обстоює думку, що рівень володіння англійською, потрібний для щоденного спілкування, не можна навіть порівнювати з рівнем, необхідним для успішного навчання в школі (Krashen, 1999).

## **Точка зору прихильників занурення в англomовний навчальний процес**

Опоненти двомовного підходу виступають за цілковите занурення дитини у англomовний навчальний процес, на підкріплення своєї позиції вони висувають два основні аргументи. По-перше, вони стверджують, що двомовність в освіті призводить до шкільної сегрегації, тобто діти виявляються поділеними на замкнені групи (Stewart, 1993). По-друге, прихильники методу занурення впевнені, що викладання двома мовами неефективне, це одна з причин того, що іспаномовних учнів, які походять з Латинської Америки, все частіше відраховують зі школи, в той час як серед представників інших основних расових груп цей відсоток постійно зменшується (U.S. Bureau of the Census, 2000). А тепер розгляньмо ці два аргументи детальніше.

**Двомовність освіти призводить до шкільної сегрегації дітей, тобто, їх розділяють на відособлені групи.** Прибічники повністю англomовного навчального процесу дотримуються переконання, що двомовна освіта йде у розріз з відомим рішенням Верховного суду США у справі «Браун проти Міністерства освіти» (Baker, 1987, 1998; Rossell & Baker, 1996). Опоненти двомовності в освіті зазначають, що, навпаки, таке навчання призводить до сегрегації учнів у школах, де їх розділяють на окремі групи, а це заважає налагодженню контактів. Прихильники занурення учня в англomовний навчальний процес твердять, що така сегрегація «підживлює стереотипи, сприяє створенню гетто для дітей іммігрантів та ізолює їх від зовнішнього світу за допомогою навчальних програм, які вчителі та самі учні вважають другосортними» (Stewart, 1993, с. 149). Стюарт додає: «Двомовні класи за означенням та в силу особливостей свого функціонування «сегреговані», виняток становлять лише класи, куди приходять ті, для кого рідна мова англійська, але вони бажають вивчити ще одну мову» (с. 172).

Освітняни-прихильники методу занурення не схвалюють існування більшості програм двомовного навчання: на думку цих людей, такі програми породжують сегрегацію учнів, а отже, замість прогресу в американській освіті, несуть регрес (Stewart, 1993). Педагоги вказують, що до 1954 року саме через сегрегацію афроамериканці, особливо з південних штатів, мали найменше освітніх можливостей (Horwitz, 1998). Тож не дивно, що з навчальних закладів найчастіше відраховували саме афроамериканців, а не представників інших етнічних груп. Так само і сьогодні у середніх школах серед тих, кого відраховували, найбільше у процентному відношенні вихідців з Латинської Америки, адже вони знаходяться у фактичній сегрегації, навчаючись в окремих класах з двомовним викладанням (U.S. Department of Education, 2002).

Європейські дослідження наслідків двомовності освіти засвідчують, що вона призводить до зростання рівня сегрегації учнів у школах. Такі висновки підтверджує й одне з досліджень у Каліфорнії – його метою було вивчити, які наслідки дає

навчання, яке ведеться переважно за програмами занурення в англomовний навчальний процес. Серед іншого виявилось, що в разі такого навчання учні-представники різних рас граються та спілкуються одне з одним набагато частіше, ніж там, де практикується двомовне навчання.

**Двомовне навчання неефективне і це одна з причин того, що учнів, які походять з Латинської Америки, все частіше відраховують зі школи.** Освітняни-прихильники занурення в англomовний навчальний процес дотримуються переконання, що двомовна освіта неефективна. Вони стверджують, що в неї було понад три десятиліття, щоб довести свою ефективність, але цього так і не сталося (Baker, 1987, 1998; Rossell & Baker, 1996). Опоненти двомовної освіти вказують, що з середини 1970-х, коли двомовне навчання було вперше запроваджене в загальнонаціональному масштабі, відсоток відрахувань у середній школі суттєво зменшився – виняток становлять лише латиноамериканці. Серед них за цей час відсоток відрахувань із середньої школи лишався практично незмінним, а згідно з деякими дослідженнями навіть зріс (U.S. Department of Education, 2002). Прихильники методик занурення доводять, що якби двомовне навчання було ефективним, то відсоток учнів латиноамериканського походження (а саме на них передусім розраховане двомовне навчання), яких відраховують зі школи, теж би мав скоротитися (Baker, 1987, 1998; Rossell & Baker, 1996). Ніхто не каже, що вину за відсутність прогресу в цьому питанні треба цілковито покладати саме на двомовне навчання, але багато освітян стверджує, що цей метод викладання поглиблює існуючу проблему.

### **Аналіз аргументації прибічників двомовної освіти і методик цілковитого занурення в англomовний навчальний процес: чи можливий компроміс?**

Багато хто сподівається, що, не зважаючи на різницю в поглядах, можливо досягнути певного компромісу в цьому питанні. Скажімо, в двомовні класи можна спрямовувати лише новоприбулих дітей-іммігрантів, а тих, хто вже прожив у Сполучених Штатах 2-3 роки, навчати методом занурення в англomовний навчальний процес.

Дослідження соціологів свідчать, що добре продумані та організовані програми двомовного навчання все ж ефективні. При цьому, однак, більшість навчальних курсів, розрахованих на двомовне викладання, навряд чи можна назвати якісними, тому дехто з освітян заявляє, що треба взагалі відмовитися від використання двомовного навчання. Інші ж педагоги стверджують: з огляду на те, що деякі двомовні навчальні курси ефективні, слід замислитися над тим, як покращити існуючі програми. Подальші дослідження допоможуть примирити наявні суперечності.

Двомовне навчання перетворилося на предмет таких запеклих дискусій в тому числі тому, що прихильники та опоненти цього методу по-різному бачать як вчитель має навчати дітей, для яких англійська мова не рідна. При цьому, як відзначає Стефан Крашен (1996, 1999), на доказ своєї правоти суспільствознавці з протилежних таборів, як правило, посилаються на зовсім різних авторів наукової літератури. Тож, щоб вирішити існуючу суперечку, її учасники спершу мали б враховувати при формуванні своєї позиції весь масив існуючих даних, а не вибірково використовувати лише те чи інше дослідження, яке підтримує їх точку зору.

Важко сказати, хто правий у цій освітній дискусії, адже обидві сторони висувують вагомі аргументи. Наприклад, прихильники двомовної освіти слушно зауважують, що нещодавно прибулий іммігрант, який не знає англійської мови, почувається не комфортно у цілковито англomовному шкільному класі.

Опоненти двомовної освіти повинні враховувати цей момент. Не слід забувати, що навіть перед появою програм двомовного навчання в школах часто працювали двомовні наставники, які допомагали учням, для яких англійська мова не рідна, адаптуватись до перебування в цілковито англomовному класі (Applebee, 1974). І навіть якщо б американські школи сьогодні повернулися до повністю англomовної моделі навчання, то все одно б потрібні були двомовні педагоги, щоб допомогти дітям-іммігрантам.

Рациональне зерно міститься і в твердженні, що якщо дитина вивчила англійську в обсязі, достатньому для щоденного спілкуванні з ровесниками, це ще не означає, що вона знає її достатньо, щоб добре вчитися в англomовній школі. Щоправда, справедливість цієї заяви залежить від того як широко її розуміти. Приміром, наскільки добре дитина спілкується англійською в повсякденному житті часто тісно пов'язано з тим, чи отримує вона хороші оцінки в класі (Baker, 1987, 1998; Rossell & Baker, 1996). Підсумовуючи, можна сказати, що вищенаведене твердження справедливе, але при цьому дорослі повинні бути обережними, щоб дитина не подумала, що на неї не покладають ніяких особливих сподівань.

У противників двомовної освіти теж є вагомі аргументи. Не можна заперечувати, що двомовна освіта породжує сегрегацію, адже такі учні фактично ізолюються від решти школярів. А сегрегація представників різних рас, навіть якщо вони вчать в одній шкільній будівлі з англomовними дітьми, як засвідчують дослідження, перешкоджає спілкуванню дітей між собою (Baker, 1987, 1998; Rossell & Baker, 1996). Твердження, що сучасна двомовна освіта суперечить духу рішення Верховного суду від 1954 року у справі «Браун проти Міністерства освіти», теж має сенс. Тож видається, що двомовне навчання повинне мати більшу інтеграційну спрямованість ніж це спостерігається сьогодні.

Праві прибічники методик занурення, які підкреслюють, що відсоток відрахувань зі шкіл в середньому знизився, але це не стосується латиноамериканської групи учнів. Однак, така негативна тенденція формувалася поступово і внаслідок кількох факторів (Krashen, 1999). Тож не можна вважати єдиною причиною цієї

проблеми двомовне навчання. Разом із тим, те, що відсоток відрахувань учнів латиноамериканського походження лишається високим, а подекуди навіть зростає ось уже три десятиліття, не може не викликати занепокоєння. І якщо розглядати цю проблему об'єктивно, то потрібно визнати, що багато в чому вона викликана саме двомовними методиками освіти. Адже, якщо після тридцяти років її використання, менший відсоток учнів латиноамериканського походження закінчує середню школу в порівнянні з білими учнями та представниками інших етнічних меншин, то потрібно визнати, що в сфері двомовного навчання все ж існують певні проблеми.

Думки прибічників двомовного навчання у питанні ефективності цього підходу розходяться. Одні переконані, що використання цієї освітньої методики ніяк не пов'язано з тим, що менший відсоток учнів латиноамериканського походження закінчують середню школу порівняно з учнями з інших етнічних груп (Krashen, 1999). Інші ж вважають, що двомовне навчання ще не продемонструвало свій повний потенціал, тому що вчителі не використовують найкращі методики, або тому, що відповідні програми фінансуються недостатньо (Penedes, 1997; Valdes, 1997). Але в будь-якому разі сьогодні Сполучені Штати постали перед вибором. Потрібно вирішити, чи продовжувати виділяти час і кошти на двомовну освіту, сподіваючись, що «досконалість прийде з практикою», чи повернутися до методів занурення в англomовний навчальний процес, визнавши, що двомовна освіта не виправдала покладених на неї сподівань.

## Майбутнє рішення

Керівництву країни нелегко буде прийняти правильне рішення в цьому питанні, адже прихильники кожного з протилежних таборів мають вагомі аргументи. В ідеалі, більшість американців воліло б, щоб існувала така система викладання англійською мовою, яка б враховувала рівень володіння дитини цією мовою, чого вимагають прихильники двомовного навчання. Крім того, така програма англomовного навчання повинна була б більше бути спрямованою на інтеграцію та дозволила б знизити відсоток відрахованих учнів.

Але проблема полягає в тому, що і двомовне навчання, і методики занурення лише частково дозволяють вирішити вищезазвані завдання. Саме тому питання двомовної освіти не втрачає актуальності.

Важко передбачити, чим закінчатся ці суперечки. Можливо, врешті-решт буде знайдено якийсь компроміс і представники обох таборів залишаться задоволені. Для цього є ціла низка варіантів. По-перше, можна по-різному підходити до навчання дітей-іммігрантів, які прибули до країни нещодавно, і до тих школярів, які мешкають у Сполучених Штатах уже протягом певного часу. Перших можна навчати за двомовними програмами, а других – за методикою занурення в англomовний навчальний процес. Адже нині до обох цих методик – двомовного навчання та занурення в англomовний навчальний процес – підходять досить механістично,

наприклад, дві вищезгадані групи учнів рідко розглядаються окремо в дослідженнях і навіть під час застосування цих методик на практиці. Між тим помилково вимагати від керівництва країни вибрати тільки одну стратегію з двох, не передбачаючи можливості компромісів.

Ще одним варіантом компромісного вирішення питання може стати впровадження підходу, який би передбачав двомовне викладання для учнів різного походження, що сприяло б суспільній інтеграції дітей. Такий підхід найкраще б спрацював у тих регіонах, де друга мова широко представлена, скажімо, у декількох штатах на південному заході країни. Тут у багатьох школах можна було б застосовувати метод занурення відразу щодо двох мов – англійської та іспанської. Разом із тим, приблизно у 40 штатах мешканці латиноамериканського походження становлять всього лише 2-3,5%, і там запроваджувати подібний підхід було б недоцільно. Додаткові проблеми можуть виникнути, якщо батьки та самі діти захочуть вивчати не іспанську, а іншу мову, яка широко поширена або може бути корисною у подальшій професійній чи бізнесовій діяльності (Наприклад, японська, німецька, китайська, хінді або французька).

Третій варіант – дати батькам і школярам можливість обирати: двомовні методики чи занурення в англomовний навчальний процес. Таким чином різні школи чи шкільні округи мали б можливість запроваджувати один з двох підходів, більше орієнтуючись на потреби місцевої спільноти.

Ймовірно, буде досягнуто якогось компромісу щодо англomовного викладання, але якого саме – наразі не ясно.

#### Сучасний погляд

Об'єктивні спостерігачі за перебігом дебатів навколо двомовної освіти погодяться, що обидві сторони мають вагомні аргументи та побоювання.

- Що ви думаєте про двомовну освіту, ознайомившись з точками зору обох сторін?
- Як ви вважаєте, наскільки ефективні ці освітні методики?
- Чи вважаєте ви, що керівництво Сполучених Штатів підходить до цього питання недостатньо гнучко? Тобто, чи вважаєте ви, що в одних ситуаціях потрібно застосовувати двомовні освітні методики, а в інших – ні?

## Висновок

---

Період утвердження громадянських прав в Америці став знаковим в плані запровадження рівного доступу різних груп населення до освіти. Це була дуже важлива сфера, тому тих, хто зайняв принципову позицію в питанні захисту громадянських прав, зокрема, Томаса Дьюї і особливо Гаррі Трумена, згадуватимуть як національних героїв і видатних освітніх діячів. І зовсім інші спогади залишаться про тих, хто чинив опір утвердженню громадянських прав, навіть якщо в своєму житті вони зробили ще щось. Здобутки в сфері громадянських прав після Другої світової війни наблизили країну до реалізації давньої мети – забезпечити всім громадянам доступну освіту.

## Питання для обговорення

---

1. Все частіше американські лідери враховують результати опитувань при формуванні свого політичного курсу. Як ви думаєте, як це позначається на методах викладання в школах?
2. У багатьох країнах рух за громадянські права ніколи не існував. Як змінився би світ, якщо б у кожній країні, де є потреба у такому русі, він і справді б з'явився? Як би це вплинуло на їхні школи?
3. Згідно з судовим рішенням у справі «Лоу проти Ніколса», школа відповідальна за те, щоб діти-іммігранти, для яких англійська не рідна, зберігали свою мову та культуру. Чи згодні ви з цим рішенням? До якої міри школа, а до якої – батьки мають дбати про збереження мови та культури іммігрантів?
4. Преференції існують не тільки в рамках нормативно-правового захисту історично пригнічених меншин. Скажімо, коли хтось із батьків випускник університету і одночасно щедрий спонсор цього закладу, то їх дитина має вищі шанси бути зарахованою на навчання. Навіть якщо деякі люди заперечуватимуть проти цієї практики, навряд чи університети від неї відмовляться, адже мало який ректор візьме на себе сміливість сказати спонсору, який щойно пожертвував сто тисяч доларів, що його улюблений відмінник не зарахований до Чикагського, Корнелського чи Дюкського університету. Що ви думаєте з приводу таких преференцій?

## Список джерел

---

- Abernathy, R. (1989). *And the walls came tumbling down: An autobiography*. New York: Harper & Row.
- Abram, M. (1991). Fair shakers and social engineers. In R. Niel (Ed.), *Racial preferences and social justice* (с. 29–44). Washington, DC: Ethics and Public Policy Center.



- Alvarez, R. M. (1999). *Why did Prop. 227 pass?* (Working paper No. 1062). Pasadena, CA: California Institute of Technology.
- Applebee, A. N. (1974). *Tradition and reform in the teaching of English*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Ashmore, H. S. (1994). *Civil rights and wrongs: A memoir of race and politics*. New York: Pantheon.
- Baker, K. (1987). Comment on Willig's "A Meta-Analysis of Selected Studies in the Effectiveness of Bilingual Education." *Review of Educational Research*, 57, 351–362.
- Baker, K. (1998). Structured English immersion. *Phi Delta Kappan*, 80, 199–204.
- Ball, H. (2000). *The Bakke case: Race, education, and affirmative action*. Lawrence: University of Kansas Press.
- Beard, C. A., & M. R. Beard, M. A. (1944). *A basic history of the United States*. New York: Doubleday, Doran.
- Bergman, B. (1996). *In defense of affirmative action*. New York: Basic Books.
- Berman, W. C. (1970). *The politics of civil rights in the Truman administration*. Columbus: Ohio State University.
- Bernstein, B. (1970). *Politics and policies of the Truman administration*. Chicago: Quadrangle Books.
- Brandt, C. G., & Shafter, E. M. (Eds.). (1960). *Selected American speeches on basic issues, 1850–1950*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bremner, R. H., & Reichard, G. W. (1982). *Reshaping America: Society and institutions, 1945–1960*. Columbus: Ohio State Press.
- Brown v. Board of Education, 349 U.S. 294 (1954).
- Casanova, U., & Arias, M. B. (1993). Contextualizing bilingual education. In M. B. Arias & U. Casanova (Eds.), *Bilingual education: Politics, practice, and research* (c. 1–35). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Cose, E. (1997). *Color-blind: Seeing beyond race in a race-possessed world*. New York: HarperCollins.
- Crawford, J. (1989). *Bilingual education: History, politics, theory, and practice*. Trenton, NJ: Crane.
- Cremin, L. A. (1976). *Traditions of American education*. New York: Basic Books.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- Dartmouth v. Woodward, 17 U.S. 518 (1819).
- Diaz, R. M. (1990). Bilingualism and cognitive ability: Theory, research, and controversy. In A. Barona & E. E. Garcia (Eds.), *Children at risk: Poverty, minority status, and other issues of educational equity* (c. 225–238). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Finding, J. E., & Thackery, F. W. (1996). *Events that changed America in the twentieth century*. Westport, CT: Greenwood Press.

- Fireside, H., & Fuller, S. B. (1994). *Brown v. Board of Education: Equal schooling for all*. Hillside, NJ: Enslow.
- Fish, S. (1996). Opposition to affirmative action among Whites is racist. In P. A. Winters (Ed.), *Race relations* (c. 36–42). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Fraser, J. W. (2001). *The school in the United States*. Boston: McGraw-Hill.
- Fried, R. M. (1998). *The Russians are coming, the Russians are coming: Pageantry and patriotism in Cold War America*. New York: Oxford University Press.
- Gardner, M. R. (2002). *Harry Truman and civil rights: Moral courage and political risks*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Glazer, N. (1975). *Affirmative discrimination*. New York: Basic Books.
- Gratz v. Bollinger, 539 U.S. 244 (2003).
- Green, M. P. (Ed.). (1989). *1500 illustrations for biblical preaching*. Grand Rapids, MI: Baker.
- Greenberg, J. (1994). *Crusaders in the courts: How a dedicated band of lawyers fought for the civil rights revolution*. New York: Basic Books.
- Greene, K. (1989). *Affirmative action and principle of justice*. New York: Greenwood Press.
- Gutter v. Bollinger, 539 U.S. 306 (2003).
- Harding, V., Kelly, R. D. Q., & Lewis, E. (1997). *We changed the world: African Americans 1945–1970*. New York: Oxford University Press.
- Hill, H., & Jones, J. E. (1993). *Race in America: The struggle for equality*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Horwitz, M. (1998). *The Warren Court and the pursuit of justice: A critical issue*. New York: Hill & Wang.
- Ianniello, L. (1965). *Milestones along the arch: Twelve historic civil rights documents, from World War II to Selma*. New York: Praeger.
- Jackson, D. W. (1992). *Even the children of strangers: Equality under the U.S. Constitution*. Lawrence: University of Kansas.
- Jackson, J. L. Jr. (1997). Why race dialog stutters. *Nation*, 264(12), 22–24.
- Jacoby, T. (1996). Integration in a color-blind society should be the goal. In P. A. Winters (Ed.), *Race relations* (c. 200–204). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Johnson, P. (1997). *A history of the American people*. New York: HarperCollins.
- Jones, J., & Smith, E. L. (1998). Affirmative action onslaught persists. *Black Enterprise*, 29, 22.
- Kertesz, L. (1996). Wilson slashes immigrant-care funds. *Modern Healthcare*, 26(36), 28–29.
- King, M. L. Jr. (1998). *The autobiography of Martin Luther King Jr.* (C. Carson, Ed.). New York: Warner.
- King, M. L. Jr., & Washington, J. M. (Ed.). (1986). *A testament of hope: The essential writings of Martin Luther King Jr.* San Francisco: Harper & Row.
- Kjolseth, R. (1983). Cultural politics and bilingualism. *Society*, 20(4), 40–48.
- Klinker, P. A., & Smith, R. M. (1999). *The unsteady march: The rise and decline of racial equality in America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Krashen, S. (1996). *Under attack: The case against bilingual education*. Culver City, CA: Language Education Associates.

- Krashen, S. (1999). *Condemned without a trial: Bogus arguments against bilingual education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kuran, T. (1996). A backlash against affirmative action is growing among Whites. In P. A. Winters (Ed.), *Race relations* (c. 29–35). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Lau v. Nichols, 414 U.S. 563 (1974).
- Levinsohn, F. H., & Wright, B. D. (1976). *School segregation: Shadow and substance*. Chicago: University of Chicago.
- Mauro, T. (2000). *Illustrated great decisions of the Supreme Court*. Washington, DC: CQ Press.
- McCoy, D. R., & Ruetten, R. T. (1973). *Quest and response: Minority administration*. Lawrence: University Press of Kansas.
- Milk, R. D. (1993). Bilingual education and English as second language: The elementary school. Contextualizing bilingual education. In M. B. Arias & U. Casanova (Eds.), *Bilingual education: Politics, practice, and research* (c. 88–112). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Mills, N. (1979). *Busing in the U.S.A.* New York: Teachers College Press.
- Moll, L. C. (1992). Bilingual classrooms and community analysis: Some recent trends. *Educational Researcher*, 21(2), 20.
- Montgomery, S. L. (1994). *Minds for the making: The role of science in American education, 1750–1990*. New York: Guilford Press.
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (Eds.). (2001). *Handbook of early literary research*. New York: Guilford Press.
- Niel, R. (1991). *Racial preference and racial justice: The new affirmative action controversy*. Washington, DC: National Book Network.
- Ogbu, J. U. (1992). Adaptation to minority status and impact on school success. *Theory Into Practice*, 31, 287–295.
- Ogbu, J. U. (1993). Differences in cultural frame of reference. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 483–506.
- Passow, H. A. (1979). *The gifted and the talented, their education and development*. Chicago: University of Chicago.
- Pendleton, C. M. (1991). Equality of opportunity or equality of results. In D. Altschiller (Ed.), *Affirmative action* (c. 7–16). New York: H. W. Wilson.
- Penedes, C. (1997). Bilingual education: Boom or bust? *American Language Review*, 1(4), 6–8.
- Plessy v. Ferguson, 163 U.S. 537 (1896).
- Plyer v. Doe, 457 U.S. 202 (1982).
- Rippa, S. A. (1997). *Education in a free society*. White Plains, NY: Longman.
- Rossell, C. H., & Baker, K. (1996). Educational effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English*, 30(1), 7–74.
- Schwartz, B. (1988). *Behind Bakke: Affirmative action and the Supreme Court*. New York: New York University Press.

- Secada, W. G., & Lightfoot, T. (1993). Symbols and political context of bilingual education in the United States. In M. B. Arias & U. Casanova (Eds.), *Bilingual education: Politics, practice, and research* (c. 36–64). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Shull, S. A. (1999). *American civil rights policy from Truman to Clinton: The role of presidential leadership*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- Skrentny, J. D. (1996). *The ironies of affirmative action: Politics, culture, and justice in America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Skrentny, J. D. (2002). *The minority rights revolution*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Simmons, R. (1982). *Affirmative action: Conflict and change in higher education after Bakke*. Cambridge, MA: Schenkman.
- Sowell, T. (1992). *Inside American education*. New York: Free Press.
- Spring, J. (1990). *The American school 1642–1990*. New York: Longman.
- Spring, J. (1997). *The American school 1642–1996*. New York: Longman.
- State of Missouri ex rel Gaines Canada et al. 305 U.S. 337 (1938).
- Staughton, L. (1966). *Nonviolence in America: a Documentary history*. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.
- Steele, S. (1996). Self-segregation should be condemned. In P. A. Winters (Ed.), *Race relations* (c. 209–215). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Stewart, D. W. (1993). *Immigration and education*. New York: Lexington Books.
- Sweatt v. Painter, 339 U.S. 629 (1950).
- Tabors, P. O., & Snow, C. (2001). Young bilingual children and early literacy development. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of literacy research* (c. 159–178). New York: Guilford Press.
- University of California Regents v. Allen Bakke, 438 U.S. 265 (1978).
- U.S. Bureau of the Census (2000). *Historical statistics of the United States*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- U.S. Commission on Civil Rights. (1979). *Toward an understanding of Bakke*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Education. (1995). *Digest of statistics for limited English proficient students*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Education. (2002). *Digest of education statistics*. Washington, DC: Author.
- Urban, W., & Wagoner, J. (2000). *American education: A history*. Boston: McGraw-Hill.
- Valdes, G. (1997). Dual-language immersion programs: A cautionary note concerning the education of language minority students. *Harvard Educational Review*, 67, 391–429.
- Wilkie, W. (1945). Today and tomorrow: Citizens of Negro blood. In B. Moon (Ed.), *Primer for White folks* (c. 311–319). Garden City, NY: Doubleday.
- Wilkinson, J. H. (1979). *From Brown to Bakke: The Supreme Court and school integration*. New York: Oxford University Press.
- Zelnick, R. (2004). *Swing dance: Justice O'Connor and the Michigan muddle*. Stanford, CA: Stanford University, Hoover Institution Press.

## РОЗДІЛ 11

---

### Бурхливі 1960-і

1960-і роки для американської освіти були періодом різких змін. При згадці про ті часи у пам'яті старшого покоління зринають студентські демонстрації, якими були охоплені багато університетських містечок, та протести – передусім проти війни у В'єтнамі (Miles, 2004; Ravitch, 1983). І справді, тодішні виступи студентів справили величезний вплив на американську освіту й суспільство, причому не лише у коротко-, але і в довготерміновій перспективі. Разом із тим, в той час сталися й інші важливі події, які суттєво вплинули на освіту, зокрема, тут треба відзначити страйк учителів міста Нью-Йорка в 1968 році (Podair, 2002), рух за громадянські права на чолі з Мартіном Лютером Кінгом-молодшим, широке впровадження новітніх освітніх методик, які підтримували багато учених-теоретиків (Palmer, 2001), а також відмова від читання молитов у школах (Michaelson, 1970).

Ці події сприяли деяким вкрай важливим змінам в освітній сфері ХХ століття, які відбувалися дуже швидко. В цьому розділі ми розглянемо кожен з ключових подій того періоду і обговоримо, чому лише за одне десятиліття американська система освіти суттєво змінилася. Ми проаналізуємо основні тенденції того часу і їх вплив не тільки на освітню галузь, але й на американське суспільство в цілому.

### Війна у В'єтнамі та позиція студентів

---

Крупні військові конфлікти, в які вступала Америка, завжди впливали на освітню галузь країни, і війна у В'єтнамі не була винятком (Ravitch, 1983). Розвиток студентського руху тісно пов'язаний з в'єтнамською війною. Якщо б цього озброєного конфлікту не було, то їх демонстрації були б локальними та менш інтенсивними (Goines, 2001).

### Історичний контекст студентських демонстрацій

Того, хто не пам'ятає 1960-х, може здивувати чому студентські демонстрації набули такого розголосу в суспільстві. Цьому була ціла низка причин, але з упевненістю можна сказати, що однією з основних була проста втома американців від воєн (Johnson, 1997). Адже у 1941-45 рр. американці воювали в Другій світовій, на початку 1950-х тисячі американських солдатів загинули в Корейській війні, а далі

були вторгнення на Кубу в Бухті свиней, Карибська криза, озброєні конфлікти в Греції та Центральній Америці. А в 1960-х США вступили у В'єтнамську війну. Прості американці втомилися від воєн, їм набридло, що багато країн світу покладають на Сполучені Штати роль світової поліції (Miles, 2004).

Війна у В'єтнамі була однією з головних подій у добу холодної війни. Французи намагалися не дати комуністам на чолі з Хо Ши Міном захопити Південний В'єтнам, але, зрозумівши, що самотужки цю війну їм не виграти, «передали естафету» американцям (Smith, 1983). Однак президент Ейзенхауер, який тільки завершив Корейську війну, був не схильний передислоковувати американські війська до В'єтнаму (Johnson 1997; Smith, 1983). Він надіслав туди лише невеличку групу військових радників і вважав, що більше нічого робити не знадобиться (Morin, 1969; Smith, 1983).

Книга Гудледа «Початкова школа без оцінок» (1959)	Піаже стає найвідомішим освітнім психологом (початок 1960-х)	Судовий позов «Енгель проти Віталія» (1962)	Судовий позов «Мюррей проти Карлетта» (1963)	Судовий позов «Рід проти ван Ховена» (1965)	
1955		1960		1965	
«Систематика освітніх завдань» Блума (1956)	Засновано організацію «Студенти за демократичне суспільство» (1960)	Книга Нілла «Саммерхілл (1960)	Америка у в'єтнамській війні (1962- 1973)	Рівень злочинності серед неповнолітніх починає стрімко зростати (1963)	Промова Мартіна Лютера Кінга «У мене є мрія» (1963)

Але потім президентом став Джон Кеннеді, який куди більше переймався ситуацією у В'єтнамі. Карибська криза утвердила його в думці, що якщо програвати ключові битви в холодній війні, то скоро комунізм підбереться до американських кордонів (Kaiser, 2000; Paterson, 1989). Змагаючись за президентське крісло з Річардом Ніксоном, Кеннеді заявляв, що однопартієць Ніксона – президент Ейзенхауер, недооцінює загрозу комунізму (Johnson, 1997; Kaiser, 2000; Paterson, 1989). Нині цей закид може викликати іронічну посмішку, адже ми знаємо, що саме погроза Ейзенхауера застосувати ядерну зброю свого часу допомогла припинити Корейську війну (Morin, 1969). Але тоді ні Кеннеді, ні широкі кола американців про це ще не знали. Позиція Кеннеді створила йому славу запеклого антикомуніста. Ставши президентом, він продовжував її підтримувати, ухваливши рішучий план дій щодо Куби та В'єтнаму, куди він надіслав велику кількість військових радників і заявив, що

введе туди регулярні війська у разі потреби. Але реально він направив до В'єтнаму набагато менше солдатів, ніж це пізніше зробив його наступник Ліндон Джонсон, причому тоді студентів війна у В'єтнамі майже не хвилювала (Kaiser, 2000; Paterson, 1989).

Подумки повертаючись до тих часів, згадаємо, що спочатку громадяни США спокійно ставилися до збільшення військової присутності американців у В'єтнамі. В 1962 році, в часи президентства Кеннеді, 12 тисяч американських військовослужбовців були у В'єтнамі, а Сполучені Штати витрачали півмільярда доларів на рік для підтримки армії Південного В'єтнаму (Kallen, 2001). Однак, тоді ще не було масових студентських демонстрацій, перша з яких відбулася в 1964 році в Каліфорнійському університеті в Берклі, але її спровокували передусім питання, не пов'язані з В'єтнамом (Goines, 2001). Перші антивоєнні марші пройшли у 1965 році у Вашингтоні, вони збирали до 15 000 людей (Miller, 2001).

## **Зростання масштабів студентських демонстрацій**

Студентський рух виник не на порожньому місці. Географія тогочасних демонстрацій не була б такою широкою, а самі виступи не привернули б такої уваги громадськості, якщо б для цього не існувало низки причин. По-перше, у 1960 році з'явилася серйозна студентська організація, яка згодом приймала активну участь в організації студентських протестів середини 1960-х (Ravitch, 1983). Організація «Студенти за демократичне суспільство» (СДС) була утворена в 1960 році в місті Енн-Арбор, Мічиган, на основі вже існуючого студентського об'єднання. СДС поставила собі за мету створити рух «нових лівих» серед американських студентів (Kallen, 2001). Лідер СДС Том Гайдн виносив на обговорення теми расизму та загрози ядерної війни, а також стверджував, що страх перед комуністичними режимами перебільшений (Ravitch, 1983). Не всі члени організації поділяли її ліву ідеологію, але багато кому імпонував ідеалізм, який лежав в основі таких поглядів в інтерпретації СДС (Ravitch, 1983). Тоді ще ніхто не думав, що ця молодіжна група організує сотні студентських демонстрацій у 1960-х.

Багатьох лідерів СДС надихали успіхи руху за громадянські права та переконаність, що вони так само борються за праведну справу. Вони захоплювалися Мартіном Лютером Кінгом-молодшим, але дотримувалися зовсім іншої тактики (Ravitch, 1983). Кінг був баптистським священником і брав за приклад миролюбне вчення Христа, а також пацифізм пуритан, квакерів та Ганді. Найкращою тактикою він вважав ненасильницький спротив (King & Washington, 1986). В основі ж студентського руху лежали не релігія і не пацифізм. Студенти вважали, що зміни в американському суспільстві розпочнуться тільки тоді, коли люди змінять свій спосіб життя, також вони були переконані, що потрібно використовувати будь-які засоби, щоб привернути увагу влади (Ravitch, 1983). Спочатку вони використовували мирні методи, але з часом почали все частіше вдаватися до силових дій (Miller, 2001). СДС

вдалося привернути суспільну увагу, для досягнення своєї мети організація була готова на рішучі дії, водночас у суспільстві діяли й інші чинники, які підігрівали протестний рух серед населення у 1960-х (Miller, 2001).

Наприклад, майбутнім демонстраціям сприяла переконаність студентів, що люди старше тридцяти несправедливо ставляться до молодших за себе (Miller, 2001; Podair, 2002; Ravitch, 1983). Тож не можна сказати, що всі студентські демонстрації 1960-х були спрямовані проти війни у В'єтнамі (Ravitch, 1983). Натомість, можна стверджувати, що більшість молодіжних протестів була спрямована «проти керівництва країни», а в'єтнамська війна була основною причиною невдоволення владою (Astin, Astin, Bayer, & Bisconti, 1975; Kallen, 2001). Тому варто відмітити, що навіть коли якась конкретна студентська демонстрація і не була спрямованою проти війни у В'єтнамі, то все ж її учасники весь час пам'ятали про цей збройний конфлікт (Miller, 2001). Демонстрантам здавалося, що старші завжди вказують їм, що робити, але при цьому не розуміють потреб молодого покоління (Goines, 2001). Студенти скаржилися на дві головні речі: а) керівництво на свій розсуд встановлює внутрішній розпорядок в університетах, майже або зовсім не дозволяючи студентам брати участь у його формуванні; 2) уряд США надсилає 18-літніх молодих людей на війну, але вони ще не можуть голосувати і вибирати уряд (Miller, 2001; Ravitch, 1983).

Що стосується першого питання, яке було об'єктом студентських скарг, то слід відзначити, що на той ліберали вже взяли під контроль американські державні школи, де почав широко впроваджуватися саме ліберальний, дитиноцентричний підхід, він прийшов на зміну консервативному, який базувався на викладанні за ustalеними програмами. У більшості загальноосвітніх шкіл застосовували підхід Джона Дьюї. Університети ж залишалися більш консервативними, що ставало неприємним сюрпризом для вчорашніх учнів (Ravitch, 1983). Між тим, опитування свідчили, що більшість громадян, які мали право голосу, в цілому схвалювали методи регулювання університетського життя (Ravitch, 1983). Та демонстранти не вгамовувалися і були налаштовані рішуче. Вони стверджували, що американське суспільство було надто сконцентрованим на приготуваннях до життя, весь час відкладаючи саме життя та всі його радощі на потім (Ravitch, 1983). Але студенти заявляли, що це хибний підхід, вони казали: «Сьогодні ти готуєшся до дорослого життя, а завтра тебе заберуть до армії, ти поїдеш до В'єтнаму, де можеш загинути вже найближчого місяця». Молоді люди хотіли одержувати «радощі життя вже сьогодні» і робити те, «що подобається» (Miles, 2004). Тож багато хто з них шукав негайних радощів у сексі, наркотиках та алкоголі (Miles, 2004; Ravitch, 1983).

СДС та інші студентські організації боролися за ширшу участь студентства в університетському житті (Ravitch, 1983). У 1964 році в Каліфорнійському університеті у Берклі відбулася масова демонстрація студентів, тому що цей навчальний заклад ввів обмеження на агітацію та збір коштів для політичних партій на своїй території (Goines, 2001; Ravitch, 1983). Так як університет фінансувався за кошти штату, то його керівництво хотіло уникнути політичних протистоянь всередині закладу. Але



студенти лівих поглядів були обурені цими нововведеннями і вимагали скасувати не лише їх, а й оцінки для студентів молодших курсів та правила проживання в гуртожитках. До того ж, молодь виступала за ширшу участь студентства у виробленні внутрішнього розпорядку та ухвалення рішень щодо університетського життя (Goines, 2001; Ravitch, 1983). Студентські протести в цьому університеті періодично відбувалися впродовж 1960-х і аж до 1970-х років, але головне те, що виступи 1964 року дали поштовх організації ряду студентських демонстрацій у головних університетах країни (Goines, 2001).

Третім чинником, який підігрівав протестні настрої серед студентів стало те, що в часи Джонсона відбувався експоненційний ріст американської військової присутності у В'єтнамі. Президент почав швидкими темпами вводити туди війська в 1965 році. Він надсилав до В'єтнаму все більше військ, поки загальна їх кількість не перевищила півмільйона осіб – приблизно стільки ж людей мешкає зараз у Бостоні (Berman, 1989; VanDeMark, 1991). Тогочасні студенти часто діяли грубо та провокативно, але важливо розуміти ситуацію, в якій вони перебували. У 1940-60-х роках Сполучені Штати стали учасником численних воєнних конфліктів і втратили на полях битв більше солдатів, ніж за всю свою історію (Berman, 1989; VanDeMark, 1991). Хоча заради справедливості треба відзначити, що якщо враховувати кількість жертв серед цивільного населення та відсоток, на який скоротилася загальна кількість жителів Америки, то війною, що принесла країні найбільше смертей, була Громадянська війна 1861-1865 років (Richardson, 1960). І ось тепер молодих хлопців з лав студентів знову брали до армії, щоб вони воювали за Сполучені Штати. Але цьому поколінню вже набридли війни (Archer, 1986).

Четвертим чинником, який підігрівав студентські демонстрації, стало те, що молодіжний рух очолили люди з радикально лівими поглядами. Подія 1965 року, коли в ряди СДС влилася Прогресивна лейбористська партія (ПЛ), яку надихала політика Радянського Союзу, стала знаковою (Ravitch, 1983). Члени цієї партії вимагали, щоб СДС не звертала з обраного шляху. Крім того, лідери ПЛ посіли багато ключових посад у СДС, тому що вони були більш активними та виглядали переконливіше, ніж лідери СДС із числа «нових лівих». Так нові члени СДС зробили цю організацію радикально лівою в політичному плані (Ravitch, 1983). У 1967 році члени СДС зустрічалися з революціонерами з «Північного В'єтнаму, Куби та інших комуністичних країн» (Ravitch, 1983, с. 199). У 1967 СДС настільки сприйняли ліві цінності, що стали одним із центральних осередків руху хіпі, які відкидали традиційні суспільні цінності (Miles, 2004; Ravitch, 1983).

## Студентські виступи посилюються

В 1965-1968 роках військові дії ставали все більш активними, тож студентські виступи були все інтенсивнішими та багатолюдними (Astin et al., 1975). ЗМІ весь час писали про студентський рух, який викликав занепокоєність у багатьох

університетських керівників. У низці вузів студенти захопили університетські будівлі, зокрема, в Колумбійському Вісконсинському та Гарвардському університеті (Ravitch, 1983). Терористичні акти, влаштовані студентами, закінчилися вбивством людей у низці навчальних закладів, наприклад, в Чиказькому та Вісконсинському університетах. Студентське насильство «стало майже звичним явищем» (с. 26), відзначають Астін та його колеги (1975): «Терористичні дії, такі як погрози закласти бомбу, виготовлення бомб, а також спроби залякати членів адміністрації та деяких викладачів теж ставали все частішими» (с. 26).

Поворотним у психологічному плані став 1968 рік, коли сили Північного В'єтнаму розпочали Тетський наступ. Північні в'єтнамці запланували серію зі ста «міні-наступів» у цілий низці місць, щоб продемонструвати, що вони здатні нападати будь-де і будь-коли (Kallen, 2001). Американці відбили атаки, проте розмах цієї операції переконав багатьох у Сполучених Штатах, що заяви президента Джонсона про те, що перемога вже близько, не відповідають дійсності (Kallen, 2001). На той час у В'єтнамі перебувало понад півмільйона американців і багато тисяч із них загинули, тож студентам увірвався терпець, вони часто скандували: «Гей, гей, Ел-Бі-Джей! Скількох дітей ти вбив сьогодні?!» (президента Ліндона Бейнза Джонсона вони називали скорочено) (Kallen, 2001, с. 23). Серед американців поширилися антивоєнні настрої, тож Джонсон зрозумів, що у нього немає шансів бути обраним на другий президентський термін, і відмовився балотуватись іще раз.

В 1969 році президентом став Річард Ніксон, не в останню чергу завдяки тому, що пообіцяв вивести американські війська з В'єтнаму, при цьому зберігши репутацію Америки (Kimball, 1998). Та водночас Ніксон дав американському народу зрозуміти, що для такого виведення потрібен час, і цим налаштував проти себе багатьох студентів, які прагнули негайного виведення військ (Kimball, 1998; Ravitch, 1983). Тому студентські виступи тривали й далі (Miles, 2004). Студенти зневірилися у «владі, де всім за тридцять», що в поєднанні з потайним характером Ніксона призвело до сумнозвісних демонстрацій 1970 року в Кентському державному університеті (Kimball, 1998).

Географічні реалії примусили Північний В'єтнам розробити нову стратегію для підкорення Південного В'єтнаму. Замість того, щоб наступати «в лоб» – з Північного В'єтнаму в північну частину Південного В'єтнаму – північні в'єтнамці вирішили захопити південнов'єтнамську столицю Сайгон, розташовану далеко на півдні країни (Smith, 1983). З цією метою північні в'єтнамці транспортували боєприпаси та військове спорядження так званою «стежкою Хо Ши Міна», яка йшла через Північний В'єтнам, а далі через сусідні Лаос та Камбоджу, територія яких пролягала вздовж Південного В'єтнаму. З огляду на це, Ніксон у 1970 році наказав американським літакам бомбити Камбоджу, але не повідомив про це американський народ, замість президента про цю подію людям розказали газети. Студенти вирішили, що Ніксон збирається і далі розгортати бойові дії у В'єтнамі всупереч обіцянкам поступово закінчити війну (Kimball, 1998; Smith, 1983).

Ще більше розлютило багатьох студентів те, що Ніксон крім того санкціонував і наземні військові операції в Камбоджі (Ravitch, 1983). Якби президент перед початком операції пояснив, що йдеться не про загострення конфлікту, а про запобігання взяттю Сайгона, тоді б більшість американців, навіть тих, які не підтримували Ніксона, скоріше за все, зрозуміли б такі дії. Але спроба Ніксона зберегти все в таємниці лише зашкодила йому.

Все це призвело до демонстрації студентів у Кентському університеті, штат Огайо. Там почалися серйозні заворушення: студенти «підпалили будівлю військової кафедри на території університету і не дали пожежникам загасити полум'я» (Ravitch, 1983, с. 219). В результаті керівники Огайо викликали Національну гвардію, щоб відновити порядок. Студенти почали кидати в новоприбулих гвардійців каміння та інші предмети. У солдатів національної гвардії не було щитів, щоб захиститися. Кульмінацією став епізод, коли 600 студентів Кентського університету оточили близько 100 національних гвардійців і закидали їх камінням (Grant & Hill, 1974). Як правило, студенти діяли рішуче і були переконані, що влада у відповідь не буде застосовувати силу. Однак, цього разу національні гвардійці відкрили по студентам вогонь і вбили чотирьох із них (Aron, 1997). Військові стверджували, що першими почали стріляти студенти, які в свою чергу доводили протилежне. Дехто казав, що стрілянину розпочав студент-снайпер, але його так і не знайшли. Безсумнівно, що національні гвардійці вважали, що їм загрожує небезпека (Grant & Hill, 1974). Урядове розслідування показало, що першими почали стріляти військові (Aron, 1997). Але як було насправді і досі не ясно. Після цих убивств певний час спостерігався сплеск студентської активності, але СДС на той час зайняли настільки ліву позицію, що почали втрачати популярність, і вже не могли мобілізувати широкі маси студентів на подальші дії. Тому в результаті ці роки виявилися періодом розквіту студентського руху, а після подій у Кентському університеті студентські протести пішли на спад (Ravitch, 1983).

### **Довгострокові наслідки студентських демонстрацій**

Астін та його колеги (1975) стверджують: попри те, що до 1970-1971 року студентські протести стихли, наслідки цих виступів мали далекосяжний характер: вони спонукали людей засумніватися у владі. «Дехто вважає, що цей виклик владі ослабив все суспільство», – пише з цього приводу Гаррі Вілліс (1999) (с. 185). Ще один довготривалий наслідок – поява історичного ревізіонізму.

### **Влада поставлена під сумнів**

Головний постулат студентських демонстрацій 1960-х: неправильно брати участь у в'єтнамській війні (Miles, 2004; Ravitch, 1983). Студенти-бунтарі вважали, що

«поганими хлопцями» в цій війні були Сполучені Штати, а не комуністи (Goines, 2001). Багато американців, звичайно, не погоджувалися з цим твердженням, вони заявляли, що головна помилка Сполучених Штатів – дотримання оборонної стратегії без спроб остаточно виграти війну, адже США вирішили тільки захищати Південний В'єтнам, але не воювати на території Північного В'єтнаму (Head & Grinter, 1993). Немало американців було переконано, що у В'єтнамі точилася громадянська війна і Америці не варто було втручатися у внутрішні справи цієї країни, тож, розпочавши війну у В'єтнамі, США припустилися помилки.

З'ясовувати правильно чи ні вчинили Сполучені Штати, вступивши у в'єтнамську війну, не входить до кола задач даної книги. Натомість ми обговоримо наслідки переконаності учасників студентських демонстрацій у неправоті Америки. Тобто, розглянемо чому багато американців зневірилися в суспільних інститутах США: президенті, Конгресі, засобах масової інформації, освітніх закладах тощо. До речі, цікаво відзначити, що ця зневіра не зникла і після завершення В'єтнамської війни. А коли на початку 1970-х вибухнув Вотегейтський скандал, то опитування засвідчили, що довіра американців до більшості суспільних інститутів впала ще більше (Head & Grinter, 1993).

Поступове відновлення довіри американців до суспільних інститутів країни почало спостерігатися лише в 1980-х роках, особливо коли стало зрозумілим, що холодна війна закінчилася (Gallup Poll, 2005). Але у 1990-х і на початку 2000-х довіра громадян до суспільних інститутів країни знову впала до рекордно низького рівня через скандали 1990-х та подій 11 вересня 2001 року (Gallup Poll, 2005). Лише військовим вдалося зберегти підтримку населення протягом усього цього часу (а ми говоримо про період у 25 років). Довіра до них постійно виявлялася найвищою (Head & Grinter, 1993). Хоча після в'єтнамської війни багато бунтівних студентів та інших громадян ставилися до військовослужбовців із презирством (Ravitch, 1983), але у 1980-х американці знову стали високо цінувати їх (Gallup Poll, 2005). Щоправда, останніми роками військові фігурували в низці гучних скандалів, але, по-перше, військовослужбовці потрапляли у такі компрометуючі ситуації рідше, ніж представники інших суспільних інститутів, а по-друге, дії військових у Гранаді, на Гаїті, в колишній Югославії та під час війни у Перській затоці зміцнили їхню репутацію в очах багатьох американців.

## Історичний ревізіонізм

Другим довгостроковим наслідком студентських демонстрацій стала поява історичного ревізіонізму. Іншими словами, якщо до в'єтнамської війни панувало переконання, що американці захищали справедливість практично у всіх збройних конфліктах, в яких брали участь, то після війни у В'єтнамі багато молодих людей дійшли до висновку, що якщо Сполучені Штати були неправі, вступивши у цю війну, можливо, США воювали не на тому боці і раніше. Багато представників молодого

покоління вірили в це так само щиро, як люди старшого покоління – в те, що Сполучені Штати майже у всіх збройних конфліктах воювали на стороні справедливості (Head & Grinter, 1993). Низка істориків, зокрема, Гаррі Мегдофф, Адам Джонз, Філіп Фонер та Емі Каплан переосмислили різні військові конфлікти та змалювали їх так, що Сполучені Штати вже виступали на боці зла (Flynn, 2002; Loewen, 1996; Nash, 1997). В певному сенсі можна сказати, що такий ревізійонізм частково був корисний, адже він змусив американців критично поглянути на деякі перебільшення у розповідях про історичні події (Head & Grinter, 1993). Але, з іншого боку, ревізійонізм у 1980-і досяг таких масштабів, що була навіть спроба представити Гітлера непоганою людиною, яка не знала про існування концтаборів. В основі цієї позиції лежали записи Гітлера в його особистому щоденнику, де він змальовував себе як розумну та помірковану людину, яку обманюють підлеглі (Hamilton, 1991; Harris, 2001). Дискусії з цього приводу були настільки актуальними, що статті на ці теми займали перші шпальти найпрестижніших громадсько-політичних видань Америки та Європи. Але врешті-решт щоденник та інші документи, які, на думку істориків-ревізійоністів, доводили невинність Гітлера, виявилися підробками (Hamilton, 1991; Harris, 2001). Також багато хто засуджував Сполучені Штати за війну проти Японії в роки Другої світової. Історики-ревізійоністи доводили, що Сполучені Штати були неправі, коли скинули атомну бомбу (Mee, 1975). Більше того, знайшлися ті, хто стверджував, що Сполучені Штати – расистська держава, тому що бомби скинули на Японію, яка знаходиться в Азії, а не на європейську Німеччину (Mee, 1975). Але висуваючи подібні твердження, ревізійоністи забувають про два важливі факти: 1) атомна бомба розроблялася проти Німеччини (Irving, 1968) і 2) Сполучені Штати ніяк не могли скинути атомну бомбу на Німеччину, тому що німці здалися у травні 1945 року, той час як атомну зброю було винайдено лише в липні 1945 року (Mee, 1975). Іншими словами, США не могли скинути атомну бомбу на Німеччину, тому що вона ще не була винайдена, коли фашисти вели війну.

Історичний ревізійонізм змінив погляди багатьох науковців на те, інформацію з яких джерел вважати найбільш точною. Століттями вважалося (і багато хто так і продовжує вважати), що найточніші історичні джерела – це ті, які найближчі в часі до відповідної події. Найбільш точним вважались першоджерела – інформація з перших рук (Head & Grinter, 1993). Але прихильники ревізійоністського підходу заявили, що все якраз навпаки. Тож сьогодні багато хто вважає, що найнадійніші – сучасні праці. Справа в тому, що представники молодого покоління, які започаткували історичний ревізійонізм як течію суспільної думки, вважали, що старше покоління не каже їм правди про війну у В'єтнамі, а тому молоді ревізійоністи стверджували: якщо нам кажуть неправду про В'єтнам, то так само приховують правду і про решту подій. Це спричинило появу історичного ревізійонізму.

## Як змінювалося студентство з плином часу

Більшість суспільствознавців сходяться на думці, що студентські виступи 1960-х назавжди змінили культурне та політичне життя Америки, але при цьому необхідно відзначити, що за деяких умов ці зміни могли б бути ще глибшими (Mitchell & Block, 1983). Мітчелл та Блок провели довготривале дослідження, покликане виявити, наскільки студенти, які навчалися в Каліфорнійському університеті в Берклі у 1967 році, «залишалися вірними своїм принципам або змінювали своє ставлення до певних явищ» (с. 229) у період з 1967 до 1979 років. Студенти, які в 1960-х були активістами, вивчалися окремо від тих, хто не брав участі в студентських демонстраціях. Результати дослідження показали, що студенти-активісти, які свого часу сповідували набагато більш ліві погляди, ніж основна маса студентів, здебільшого ставали поміркованішими, коли їм виповнювався 21 рік (Mitchell & Block, 1983). У 1979 році колишні студенти, які брали активну участь у молодіжних демонстраціях, вже набагато менше підтримували ті переконання, яких дотримувалися раніше, і їхній світогляд зазвичай ставав подібним до світогляду колишніх студентів Каліфорнійського університету в Берклі, які не брали участі в молодіжних протестах 1960-х (Mitchell & Block, 1983).

Про цю тенденцію не слід забувати, вивчаючи як змінювалися погляди багатьох хіпі на такі речі як мешкання в комуні, спільне життя без укладеного шлюбу на протигагу створенню сім'ї та інші. Американці здебільшого не вважають життя комунною реальною альтернативою шлюбу (Davidson, 1971; Leary, 2001). Дійсно, сьогодні набагато більший відсоток пар мешкають разом без офіційної реєстрації відносин, у порівнянні з минулими часами (Jeunes, 2000). Але багато пар розглядають такий стиль життя як проміжний етап перед одруженням. Тому можна стверджувати, що 1960-і роки і справді принесли певні зміни у стиль нашого життя, але при цьому переважна більшість американців все одно надає перевагу шлюбу перед вільними стосунками.

### Сучасний погляд

Багато хто з колишніх студентів, які виходили на демонстрації у 1960-х, із сумом кажуть, що сьогодні студенти вже не такі політично активні (Loeb, 1994; Raffini, 1988). На думку колишніх бунтарів, нині студенти у вузах надто пасивні та навіть не намагаються змінити американське суспільство на краще (Loeb, 1994; Raffini, 1988). Крім того, люди, які були студентами у 1960-х, переконані: участь у діях, які Кіппатрик (див. Розділ 9) називав «соціально направленою активністю», позитивно впливає на особистість, виховуючи її. Але інші люди стверджують, що сучасним студентам поталанило, тому що вони живуть у набагато спокійнішу добу, ніж 1960-і роки (Kaldor & Holden, 1989). А ще існує думка, що хоча студенти сьогодні і справді більш аполітичні, але ті з них, які захоплюються політикою, заявляють про свої ідеї у набагато конструктивніший спосіб, ніж їхні попередники в 1960-х. А що з цього приводу думаєте ви?

- Чи нинішні студенти цікавляться політикою так само, як це було у 1960-х?
- Чи повинні вони перейматися політикою так само як їхні попередники?
- Що ви цінуєте більше: політичну активність чи спокій у суспільстві?
- Чи спадало вам на думку, що подібні виступи можуть повторитися у сучасному суспільстві, де немає більше обов'язкового призову в армію, і де 18-літні можуть голосувати?

## Громадянські права та освіта

Безсумнівно, рух за громадянські права справив великий вплив на освіту. Найпромовистішими доказами цього є судові рішення у справі «Браун проти Міністерства освіти» (1954), практика нормативно-правового захисту історично пригнічених суспільних груп та інше. Але також можна констатувати, що і освіта впливала на рух за громадянські права. При згадці про цей рух ми не можемо оминати постать Мартіна Лютера Кінга-молодшого. Поза сумнівом, він зробив великий вклад у розвиток освіти. Але і освіта багато в чому сформувала світогляд Кінга. Цей момент особливо важливий з огляду на цитату Стефана Оатса (1982): «Воістину... Кінг більше, ніж будь-хто з тодішніх лідерів зробив, щоб досягти суспільно-політичної емансипації на сповненому міжрасових суперечностей Півдні» (с. ix). Далі Оатс додає: «Кінг був для руху афроамериканців усім: захисником, оратором, польовим командиром, істориком, збирачем пожертвуваль і символом» (с. xi). З огляду на значущість постаті цього діяча для його покоління, цілого століття і взагалі для всієї історії, особливо важливо показати як вплинула на нього освіта.

Природно, що перші знання Кінг отримав у батьківському домі. Він був сином пастора баптистської церкви Мартіна Лютера Кінга-старшого, який служив у баптистській церкві Ебенезера в Монтгомері, штат Алабама (Branch, 1988; King, 1998). Мартін Лютер Кінг-молодший з'явився на світ у 1929 році в люблячій родині. Згодом у своїй автобіографії він напише: «Мені було досить легко зрозуміти, що Бог – це любов, головним чином тому, що я зростав у родині, де любов посідала чільне місце» (с. 2). Кінг високо цінував свого батька – і як людину, і як священика. Він пригадував, що його батько мав чималий вплив у місцевій громаді афроамериканців і навіть їх білі сусіди поважали його. Про особистісні якості свого тата Кінг згадує так: «Найбільше у моєму батьку мені подобається його характер, він – справжній християнин» (с. 5). Багато знань і життєвого досвіду Мартін Лютер Кінг-молодший у дитячому та підлітковому віці здобув у церкві свого батька, яка, як стверджує Оатс (1982), стала для нього «другим домом» (с. 3).

Але лідерські якості сформувалися у Кінга-молодшого не тільки під впливом церкви та рідної домівки, на його характері позначилося і навчання в коледжі (Branch, 1988; King, 1998; Oates, 1982). Він став першокурсником Моргаузького коледжу 20

вересня 1944 року. У школі Кінг навчався блискуче, тому він став десятикласником ще в 13-річному віці. В той час тривала Друга світова війна, багато молодих людей студентського віку пішли служити до армії, тому вищі навчальні заклади опинилися в скрутному фінансовому становищі (Branch, 1988). Моргаузький коледж не був винятком. Щоб не збанкрутувати, його керівництво знизило мінімальний вік абітурієнтів. Тож Кінг замість того, щоб піти до 12 класу, подав документи до цього коледжу і був зарахований (Branch, 1988; King, 1998). У Моргаузькому коледжі особливий вплив на нього справили двоє професорів: керівник факультету релігії д-р Джордж Кілі та д-р Бенджамін Мейз. Обоє заохочували Кінга більше читати і доповнювати своє знання Біблії вивченням класичних творів літератури (Branch, 1988; Oates, 1982). Як відзначає Оатс (1982), Мейз «був покликаний, щоб піднести розвиток афро-американських церков на новий рівень» (с. 19). Крім того, Оатс пише, що головна мета Мейза була «не навчати студентів бути лікарями, юристами чи проповідниками. Мейз казав, що хоче бачити в своїх учнях у першу чергу гідних людей» (с. 19). Мейз допоміг Кінгу усвідомити, що «визволення відбувається завдяки знанням» (с. 19). «Освіта, – казав він своїм студентам, – дозволяє афроамериканцям стати інтелектуально вільними». Мейз допоміг Кінгу зрозуміти, що він хоче стати священиком, щоб змінювати суспільство на краще. У 1947 Кінг прийняв сан священика і став пастором-помічником у баптистській церкві Ебенезера (Oates, 1982).

Навчаючись у Моргаузькому коледжі, Кінг прочитав багато класичних праць з філософії та суспільствознавства. Він вивчав роботи В. Е. Б. Дюбуа, Букера Т. Вашингтона та Карла Маркса. Хоча Кінг вважав, що кожен із них у чомусь правий, він усе ж таки лишився розчарованим пропонованими методами розв'язання гострих соціальних проблем (King, 1998; Oates, 1982). Кінгу не підтримував ні самоізоляцію, проповану Дюбуа, ні націленість Вашингтона на примирення з існуючим станом речей (Oates, 1982). Але особливий внутрішній спротив у нього викликав комунізм Маркса, який був атеїстичним і тоталітарним. Кінг вважав, що втілення цієї ідеї в життя призведе до корупції та виникнення диктатури з усіма подальшими негативними наслідками (King, 1998; Oates, 1982). 8 червня 1948 року Кінг закінчив навчання у Моргаузькому коледжі, отримавши ступінь бакалавра соціології. В результаті навчання в коледжі він ще сильніше переконався, що проти соціальних негараздів та расизму, які були широко поширені на Півдні, найкраще використовувати ненасильницький спротив та учення Христа про любов. Але Кінг розумів, що Ісус був не політиком, а вчителем у питаннях релігії та моральності. Тоді молодий пастор ще достеменно не знав як застосовувати вчення Христа в політичній сфері (Branch, 1988; King, 1998; Oates, 1982).

14 вересня Кінг став студентом Кроузерівської теологічної семінарії (King, 1998). Цей заклад приваблював багатьох афроамериканців та інших людей, які прагнули стати священиками, адже це був навчальний заклад з високою якістю освіти, де переважали білі студенти, але де було і багато представників інших рас (Branch, 1988). Великий вплив у студентські роки на Кінга справили праці Вальтера



Раушенбуша (Branch, 1988; Oates, 1982). Оатс зазначав: «Раушенбуш закликав християн побудувати новий суспільний порядок, нову християнську співдружність, в якій би моральність прийшла на зміну закону джунглів Дарвіна» (с. 25). Раушенбуш стверджував, що більшість суспільства втягнута у боротьбу, де виживає найсильніший, а «світ поглинула ера конкуренції, жадібності та грабунку» (Oates, 1982, с. 25). Завдяки Раушенбушу Кінг зрозумів, що для того, щоб замість запеклої боротьби та матеріалізму, які роблять людей байдужими до щоденних несправедливостей, запанували любов та співпраця, потрібні зусилля щирих та шляхетних людей.

Під час навчання у Кроузерівській семінарії на Кінга вплинули книги визначних мислителів-пацифістів. Зокрема, велику роль у формування світогляду Кінга відіграв теолог Рейнгольд Нібур, який проголошував, що для того, щоб забезпечити зміни в політичній та соціальній сферах, необхідно застосовувати християнський пацифізм (Branch, 1988; King, 1998). Цей підхід на практиці, зокрема, застосовували квакери. Ще перед Громадянською війною вони бойкотували товари, вироблені рабами (Ammerman, 1995; Vahey, 1998). У студентські роки Кінга також вразила лекція про Ганді, прочитана ректором Говардського університету Мордехаєм Джонсоном (King, 1998). Пацифізм Нібура, квакерів, Ганді та Генрі Девіда Торо цікавив Кінга (Oates, 1982). Як стверджує Бранч (1988), особливо вплинув на майбутнього лідера афроамериканців Нібур, адже саме його у своїх творах Кінг згадує найчастіше. І чим більше Кінг вивчав пацифізм і тактики громадянської непокори, тим більше вірив, що християнські принципи можна застосовувати у політичній та соціальній сферах для викоренення расизму (King, 1998; Oates, 1982).

До такого висновку Кінг прийшов у студентські роки. Ця думка надихала його, але іноді нові знання приносили смуток. Пізніше Кінг пригадував: «Що більше я дізнавався про трагедії в історії людства і про ганебну схильність людини обирати неправильний шлях, то більше я усвідомлював, наскільки важко викоренити гріховність» (King, 1998, с. 25). На цю думку Кінга нашттовхнув Нібур. Понад усе Кінга вразило в роботах Нібура, що цей діяч не обманював себе. Йому не був притаманний «фальшивий оптимізм» (с. 27), як він сам це називав. Тож, на відміну від багатьох ідеалістів 1960-х, Кінг не вірив, що людина добра за своєю суттю. Разом із тим, Кінг залишався тверезим оптимістом: він вірив, що Господь сприяє розкриттю «людського потенціалу, спрямованого на добрі справи» (с. 27), коли люди «допомагають Господу» (с. 30). Кінг ще більше утвердився в цьому переконанні, коли поступив у докторантуру в Бостонському університеті у вересні 1951 року. Пізніше він згадував, що такої ж точки зору дотримувалися декан теологічного факультету Вальтер Джордж Мюльдер і д-р Чемберз. Під час навчання в Бостонському університеті Кінг як ніколи гостро усвідомив, наскільки великі зусилля потрібні, щоб припинити практику сегрегації на Півдні.

В 1952 році Кінг познайомився з Кореттою Скотт в Бостоні і скоро зрозумів, що зустрів свою половинку. 18 червня 1953 року Мартін Лютер Кінг-старший обвінчав

свого сина та Коретту Скотт у місті Меріон, Алабама (King, 1998). Невдовзі Кінг почав активні дії, намагаючись змінити життя на краще, що привело до великих змін в освіті та в усій країні в цілому. До 1954 року американська освіта формувала світогляд Кінга, а потім він сам почав впливати на освіту і на всю націю.

У 1954 році баптистська церква на Декстер-авеню у місті Монтгомері, Алабама запропонувала Кінгу бути у ній священником (King, 1998). Кінг погодився, це рішення про переїзд до Монтгомері назавжди змінило його життя, як і шляхи розвитку цілої країни. Так 1954 став поворотним роком для американської освіти та всього суспільного життя країни не лише тому, що тоді було ухвалено судове рішення в справі «Браун проти Міністерства освіти», але й тому, що в цей рік Мартін Лютер Кінг вирішив стати священником у Монтгомері. Всього через рік секретар осередку Національної асоціації людей не європеїдної раси у Монтгомері Роза Паркс сповістила, що Кінга обрано членом виконавчого комітету (King, 1998). 1 грудня 1955 року Роза Паркс була заарештована в Монтгомері за те, що відмовилася підкоритися нормі міського законодавства, яка передбачала сегрегацію в міських автобусах. Через чотири дні прибічники Рози Паркс обрали Кінга головою групи опору «Монтгомерійська асоціація позитивних змін». Після вчинку Рози Паркс Кінг виголосив у Монтгомері свою, як він вважав, найголовнішу промову, де заявив, що громадянські права Рози Паркс були порушені і що сегрегацію потрібно припинити. Пізніше Кінг (1998) зазначав: «Того вечора ми розпочали рух, який пізніше дістав загальнонаціональне визнання» (с. 58).

Кінг закликав афроамериканців, які складали більшість пасажирів у Монтгомері і забезпечували левову частку прибутків транспортним компаніям міста, протестувати проти сегрегації в автобусах (Branch, 1988; Fredrickson, 2002; King, 1998; Oates, 1982). Кінг та його колеги були переконані: бойкот автобусних маршрутів афроамериканцями може стати грізним знаряддям у боротьбі проти сегрегації у всій Алабамі. Щоб афроамериканці, які зазвичай користувались автобусом, змогли їздити у своїх справах, ряд церковних громад та Національна асоціація людей не європеїдної раси організували перевезення приватними автомобілями (Branch, 1988). 21 лютого 1956 року рада присяжних у Монтгомері звинуватила Кінга та інших лідерів Монтгомерійської асоціації позитивних змін у порушенні антибойкотного закону. Суд присяжних засудив Кінга до 386 днів ув'язнення і 500 доларів штрафу. Цей вирок було оскаржено в апеляційній інстанції (Branch, 1988; King, 1998).

Той час, коли в Монтгомері відбувався «автобусний» бойкот, був для Кінга особливо непростим (King, 1998; Oates, 1982). Він страждав від усвідомлення того, з якими несправедливостями довелося зіткнутись під час боротьби за праведну справу. Під час бойкотування автобусних перевезень Кінг молився: «Господи! Тут, на землі, я намагаюся робити те, що правильно. Але мушу зізнатися, Господи, що зараз я слабкий. Я боюся. Люди хочуть бачити в мені лідера, але коли я постану перед ними, не маючи ані сили, ані відваги, вони теж ослабнуть. Мої сили майже вичерпались. Я не можу справитися з цим один» (як читаємо у: Oates, 1982, с. 88).

Але потім Кінг почув, як «внутрішній голос промовляє до нього» (Oates, 1982, с. 88–89). Голос сказав: «Мартіне Лютере, твердо стій за справедливість. Твердо стій за правду. І знай – я перебуватиму з тобою аж до кінця» (King, як читаємо у: Oates, 1982, с. 88–89). «Це був голос Ісуса, що промовляв до нього, закликаючи *і далі* вести боротьбу» (с. 89). Події в Монтгомері були ключовими для становлення Кінга в якості громадського діяча (Branch, 1988; King, 1998; Oates, 1982). Врешті-решт, його зусилля принесли плоди: 13 листопада 1955 року Верховний суд США постановив, що сегрегація не відповідає Конституції. Дане рішення доповнювало вердикт, винесений раніше у справі «Браун проти Міністерства освіти», тепер йшлося не лише про навчання у школах, але й про всі сфери життя. Це сприяло суспільній інтеграції афроамериканців на Півдні.

Авторитет Кінга ще більше зріс, коли 14 лютого 1957 року він очолив Конференцію лідерів Півдня, яка пізніше була перейменована на Конференцію християнських лідерів Півдня. У травні 1957 у Вашингтоні під час Молитовної ходи за свободу Кінг виголосив промову, яка стала дуже популярною (Branch, 1988; King, 1998; Oates, 1982). У вересні 1957 він високо оцінив вчинок президента Ейзенхауера, який ухвалив рішення ввести військові підрозділи у місто Літл-Рок, штат Арканзас, щоб забезпечити виконання рішення суду в справі «Браун проти Міністерства освіти». А в 1958 Кінг та інші лідери руху за громадянські права зустрілися з президентом Ейзенхауером. Зустріч проходила в Білому домі та показала, який великий прогрес було досягнуто впродовж такого короткого часу.

В 1960 році Кінг із родиною повернувся до Атланти, щоб разом із батьком служити в Баптистській церкві Ебenezера та активніше брати участь у роботі штаб-квартири Конференції християнських лідерів Півдня, яка теж знаходилася там. Кінг (1998) заявив, що процес десегрегації шкіль на Півдні йде занадто повільно (Branch, 1988; Oates, 1982). Він почав активні дії, направлені проти сегрегації в південних штатах. Кінг ініціював «сидячі демонстрації» у Грінзборо, Південна Кароліна (King, 1998, с. 135).

У 1963 Кінг (1998) розгорнув свою діяльність у Бірмінгемі, Алабама, який він називав «найбільш сегрегованим містом у Сполучених Штатах» (с. 189). Через свою боротьбу проти расизму Кінг потрапив до місцевої в'язниці (Branch, 1988, 1998; Oates, 1982). Разом із тим, Кінг бачив, що організовані ним протести приносять результати, тож він закликав своїх послідовників не продовжувати ненасильницький спротив, який він вважав запорукою успіху. В своєму «Листі з Бірмінгемської в'язниці» Кінг наголошував: «Я весь час наголошую в своїх проповідях, що ненасильницька стратегія вимагає, щоб засоби, які ми використовуємо, були настільки ж чистими, як і мета, яку ми переслідуюмо. Я намагаюся донести до кожного, що неправильно використовувати аморальні методи для досягнення моральної мети» (с. 202).

Усунення сегрегації в освіті не було пріоритетом Кінга, але його перемоги надихали учнів та студентів на подальшу боротьбу. Наприклад, через два місяці після написання Кінгом «Листа з Бірмінгемської в'язниці» президент Кеннеді мобілізував

Національну гвардію Алабами, щоб забезпечити вступ двох афроамериканців до Алабамського університету попри запеклий спротив з боку губернатора цього штату та члена Демократичної партії Джорджа Воллеса. Наступні 18 місяців стали найбільш продуктивними в житті Кінга, саме тоді в серпні 1963 він виголосив промову «У мене є мрія» у Вашингтоні та одержав Нобелівську премію миру в 1964 році. У 1965 Кінг розгорнув свою діяльність у місті Селма, Алабама, де як і у Бірмінгемі порушувалися громадянські права афроамериканців (Branch, 1998; Fredrickson, 2002; King, 1998; Oates, 1982).

Стратегія ненасильницького спротиву Кінга подобалася не всім. Приміром, Малколм Ікс закликав афроамериканців озброюватися та готуватися до активних дій, що дуже непокоїло Кінга. Він вважав, що підхід Малколма може переокреслити багато завоювань, які були досягнуті завдяки пасивному спротиву. Кінг писав: «Я вважаю, що Малколм зробив собі та нашому народу ведмежу послугу. Його гаряча, демагогічна риторика у гетто для афроамериканців, в якій він закликає до озброєння і підготовки до участі в насильстві, не може принести нічого, крім скорботи». (King, як читаємо у: Oates, 1982, с. 291)

Разом із тим, Кінг (1998) ставився до Малколма із співчуттям і пояснював його позицію тим, що «в юності він не був знайомий з надією, релігійним вихованням, наставниками, пацифістськими рухами» (с. 267).

Мартін Лютер Кінг-молодший був світоцем, які не часто з'являються в нашому суспільстві. Освіта сприяла формуванню його особистості та реалізації його інтелектуального потенціалу, який він використав для боротьби з сегрегацією та дискримінацією, особливо у південних штатах, чим допоміг закріпити перемогу, здобуту в судовій справі «Браун проти Міністерства освіти». У 1968 році життя Мартіна Лютера Кінга-молодшого обірвала куля вбивці. Його оплакували не тільки афроамериканці та інші громадяни Америки, але й весь світ.



### **Додатковий матеріал: Мартін Лютер Кінг-молодший та освіта**

Мартін Лютер Кінг-молодший був не лише видатним духовним лідером, він ще й зарекомендував себе як справжній інтелектуал. Ще в молодших класах вчителі вважали його талановитою та вихованою дитиною. Він дружив з дітьми різного походження, це допомогло йому усвідомити, що кожна людина унікальна (Oates, 1982). Добре розвинуті розумові здібності дозволили Кінгу блискуче навчатися в школі, вступити в коледж, а потім ще у молодому віці закінчити аспірантуру. Харизма Кінга, його гострий розум, а також ораторський талант – усе це допомогло йому перетворитися на видатного лідера, яким захоплювався весь світ.

- Чому поєднання трьох вищезазначених рис таке важливе?
- Чи міг би Кінг стати таким же впливовим лідером, якби не мав однієї з цих рис?
- Як кожна з цих рис допомагала Мартіну Лютеру Кінгу-молодшому в його боротьбі?

## **Страйк учителів у Нью-Йорку**

---

### **Неспокійна ситуація в країні**

У 1960-і нестабільна політична ситуація вплинула не тільки на вузи та студентські містечка, де відбувалися демонстрації, а й спричинила хвилю страйків учителів (Goldbloom, 1973; Podair, 2002). Звичайно, вчительські протести спалахували і раніше, але в 1960-х вони стали особливо частими, довгими та запеклими (Goldbloom, 1973). Кінець 1960-х був часом суспільних трансформацій, які супроводжувалася політичною та емоційною напруженістю, що допомагає зрозуміти, чому тогочасні страйки вчителів були настільки бурхливими.

Найвідомішим з них став учительський страйк 1968 року в Нью-Йорку (Goldbloom, 1973; Mayer, 1969). Не випадково криза назріла саме тут, адже Нью-Йорк – це не тільки найбільший населений пункт Сполучених Штатів, але і місто, з якого брали приклад інші регіони, що стосується розв'язання расових проблем, а також питань автономії та профспілкового руху (Cohen, 1973; Podair, 2002). Крім того, Нью-Йорк традиційно лідирував в освітній сфері країни. З огляду на це, вибір, зроблений освітянами Нью-Йорку, часто впливав на всю країну.

Проблеми, з якими зіткнулися нью-йоркські школи, промовисто змалювала Барбара Картер (1971):

«Все сталося через величезне незадоволення тим, що влада не змогла покращити освітній процес у гетто... Попри всі спроби, яких було чимало: школи зі спеціальною подачею матеріалу, курси позакласного читання, навчальні центри для дітей із малозабезпечених родин, робота в невеликих групах, особливих змін на краще не відбувалося» (с. 9).

Між тим, лише декілька десятиріч до цього загальноосвітні школи Нью-Йорка публікували щорічні звіти, які жадібно читали у всьому світі, адже в 1930-х, 1940-х і 1950-х роках система шкільної освіти в цьому місті була предметом заздрості не лише керівництва інших міст Америки, а й цілої планети (Jeynes, 2004; U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1957). Проте, наприкінці 1960-х знання все більшої кількості нью-йоркських учнів вже не дотягували до загальнонаціональних норм за результатами тестування (Carter, 1971).

Страйк 1968 року в нью-йоркських школах був важливим не лише через місце, а й з огляду на час свого проведення. Науковці сходяться на думці, що літо та осінь 1968 року були напруженішим періодом 1960-х (Mayer, 1969; Podair, 2002). В цей час війна у В'єтнамі була в розпалі. Президент Джонсон увів туди більше півмільйона військовослужбовців і було не схоже, щоб він мав намір скорочувати їх число (Berman, 1989; VanDeMark, 1991). В цей же час у Сполучених Штатах проходила одна з найбухливіших в американській історії президентська передвиборна кампанія (Johnson, 1997). Віце-президент і демократ Губерт Хамфрі заявляв, що перемога у В'єтнамі вже близько, а колишній віце-президент Ніксон обіцяв забезпечити мир, зберігши репутацію Америки (Berman, 1989; VanDeMark, 1991). Тобто, він пропонував поступово скорочувати кількість американських військовослужбовців у В'єтнамі, при цьому давши всьому світу зрозуміти, що поставлене завдання було успішно виконане. Ніксон переміг із рекордно незначною перевагою, це свідчило, що країна виявилася фактично розділена навпіл (Kimball, 1998). А найбільше вразило громадян у той період, мабуть, вбивство Мартіна Лютера Кінга-молодшого, яке сталося 4 квітня 1968 року. Після його смерті не тільки афроамериканцям, але й цілій країні дуже не вистачало єдиного сильного лідера. Це не означає, що серед афроамериканців і в усій країні не було інших впливових осіб, але коли згасає зірка такого масштабу як Кінг, то іноді потрібні десятиліття, щоб з'явився новий харизматичний лідер відповідного рівня. Крім того, після смерті Кінга багато афроамериканців засумнівалися, чи дійсно пасивний опір – це найефективніша форма протесту (Oates, 1982).

Страйк учителів Нью-Йорка став причиною поглиблення й без того серйозних розбіжностей між батьками з етнічних меншин і вчительськими профспілками (Mayer, 1969; Podair, 2002). Цей страйк відбувався у розпал В'єтнамської війни, коли всі сподівалися, що влада нарешті змінить свою військову стратегію, та ще й тоді, коли після вбивства Кінга минуло лише кілька місяців, тож за таких обставин страйк вийшов набагато більш політично забарвленим, ніж міг би бути за інших умов (Mayer, 1969; Podair, 2002).

## Точка зору батьків з етнічних меншин, в тому числі афроамериканців

Батьки-афроамериканці в низці районів Нью-Йорка хотіли мати змогу більше впливати на рішення про найм нових вчителів, встановлення правил шкільного розпорядку та ухвалення навчальних планів (Podair, 2002; Urofsky, 1970). Таку активність афро-американських родин можна пояснити двома чинниками. По-перше, протягом багатьох років освітяни та політики застосовували різноманітні способи, щоб підвищити рівень академічної успішності серед учнів, які мешкали в афро-американських кварталах: збільшували фінансування та кількість позакласних заходів з різних предметів, зменшували кількість учнів у класі тощо (Carter, 1971). По-друге, починаючи з 1930-х років, система шкільної освіти в Нью-Йорку ставала все більш централізованою. В 1967 році люди почали нарікати, що вона виродилася в неефективний бюрократичний механізм:

«Під час політичної реформи 1930-х контроль над системою шкільної освіти Нью-Йорку сконцентрувався в руках вузького кола осіб у центральному офісі. В 1950-х і на початку 1960-х бюрократичний апарат розростався, стаючи надто заплутаним та неповоротким для виконання покладених на нього завдань, тож система стала все менше реагувати на зауваження класних вчителя та батьків, чії діти навчалися у школі. (...) З 1961 року, коли законодавство на рівні штату стало вимагати «повернення інституту шкільних рад», які поступово відмирили, починаючи з 1930-х років, нарешті почала спостерігатися тенденція до децентралізації системи шкільної освіти в місті» (Mayer, 1969, с. 16).

В районі Оушен-Хілл Браунсвіль, який знаходиться в Брукліні, Нью-Йорк, де пройшов масовий учительський страйк, близько 75% школярів складали афроамериканці, а ще 20% – пуерторіканці (Pritchett, 2002). Роді МакКой (1969) писав про цей район так:

«В Оушен-Хілл Браунсвіль люди бредуть наосліп, занурені в темряву; вони вже довгий час почуваються позбавленими суспільної уваги ... Мешканці цього району намагаються покінчити з таким станом справ, але щоразу зазнають невдачі» (с. 52).

МакКой стверджує, що «тривожно велика плинність кадрів у поєднанні з високою мобільністю учнів» (с. 52) були двома головними причинами проблем в шкільній сфері. Висока плинність кадрів вплинула на ставлення батьків до вчителів, за рік, що передував страйкам, багато батьків з району Оушен-Хілл Браунсвіль стали вважати, що вчителі не приділяють достатньо уваги навчанню їхніх дітей (Berube, 1969; Mayer, 1969).

Батьки з цього нью-йоркського району, де більшість складали афроамериканці, скаржилися, що їхні діти так погано навчаються і їх часто

відраховують зі школи, але почувалися безсилими щось змінити (Berube, 1969; McCoy, 1969; Podair, 2002; Pritchett, 2002). Така ситуація склалася внаслідок цілого ряду факторів, але місцеві мешканці були переконані, що вона виникла тому, що а) місцева громада не мала змоги реально впливати на шкільне життя і б) шкільні контракти були безстроковими, тому вчителі могли звільнити лише у низці випадків, спеціально передбачених законом (Cohen, 1973). Батьки з району Оушен-Хілл Браунсвіль були переконані, що така система найму дозволяє деяким некомпетентним і расистські налаштованим учителям продовжувати працювати в школі, коли для учнів було б краще, щоб такого вчителя звільнили (Cohen, 1973; Ravitch, 1974). Мешканці цього району хотіли мати право звільняти подібних педагогів і на їхнє місце наймати нових (Cohen, 1973; Podair, 2002). Вони дійшли висновку, що цьому найбільше перешкоджає учительська профспілка – Об'єднана федерація вчителів (ОФВ) (Mayer, 1970; Podair, 2002).

Наполягати на більшому контролі місцевої громади над школами афроамериканців з Оушен-Хілл Браунсвіль змусили два чинники, які все більше давали про себе знати. По-перше, все більше людей зневірилися в новій освітній політиці 1960-х, а багато афроамериканців взагалі вважали, що вона повністю неефективна (Cohen, 1973; Silver, 1981). Вони бачили, що навіть збільшення витрат на навчання афроамериканців та десегрегація не привели до поглиблення учнівських знань (Cohen, 1973). Колись на ці освітні зміни афроамериканці покладали великі надії, але після їх впровадження вони відчули глибоке розчарування. Не дало ефекту, як відзначає Голдблум (1973), і суттєве зменшення кількості учнів у шкільних класах в районах, де проживало багато представників етнічних меншин. Навіть після такої реформи результати іспитів показали, що афроамериканці та вихідці з Латинської Америки не почали краще вчитися.

По-друге, мешканці Оушен-Хілл Браунсвіль нарікали, як і багато інших американців у 1960-і роки, що зв'язок між місцевими жителями та школою ослаб, а контроль громади над школою втрачено. Наприклад, немало білих американців скаржилися, що через те, що дітей шкільними автобусами везуть до віддалених навчальних закладів, у дітей втрачається почуття приналежності до місцевої спільноти (Podair, 2002). Крім того, серед усіх соціальних груп Нью-Йорка панувала переконаність, що в їх місті розвинулася «культура централізації» як описав це явище Подейр (Podair, 2002, с. 23), яка перешкоджає громадам контролювати місцеві школи. Лідери афроамериканців ознайомилися зі звітом Коулмана (U.S. Center for Education Statistics, 1966), автори якого вважали, що найбільше впливає на рівень академічної успішності учнів не школа, а батьки і вся родина школяра (Cohen, 1973). З огляду на це, афроамериканці, які прагнули вирішити проблему низької успішності їх дітей, зробили висновок, що контроль батьків та місцевої громади над школою будуть ефективнішими, ніж адміністративне втручання та фінансовані владою ініціативи (Cohen, 1973).



Багато мешканців Оушен-Хілл Браунсвіля були охоплені зневірою, відчаєм та почуттям власного безсилля, та водночас ніхто навіть не підозрював, що їх протистояння з ОФВ виллється в потужний учительський страйк, а якщо точніше, то, власне, низку успішних страйків, учасники яких не припиняли протести аж до Дня подяки в 1968 році (Podair, 2002; Urofsky, 1970). Тодішній новообраний мер міста Нью-Йорка Джон Ліндсей розумів занепокоєність батьків і вважав, що місто повинно приділяти більше уваги потребам батьків та учнів з етнічних меншин (Ravitch, 1974). Мер схвалив розпорядження законодавчої влади «підготувати план децентралізації для шкіл міста» (Ravitch, 1974, с. 329). Закон, який передбачав такі заходи, був схвалений у квітні 1968 року.

Для цього Ліндсей заснував спеціальну комісію. Вона розробила план Банді, який був спрямований на збільшення ролі батьків та місцевих громад у вирішенні шкільних питань. Невдовзі комісія створила проект нормативного акту, щоб подати його до законодавчих зборів штату Нью-Йорк. Документом передбачалося значне розширення ролі батьків та місцевої громади у роботі місцевої школи. Багато політиків та освітян вважали, що така ініціатива – це великий крок уперед у забезпеченні місцевої автономії, і що батьки залишаться задоволеними і в найближчі роки не будуть висувати нових вимог щодо більшого контролю над шкільною освітою (Mayer, 1969; Podair, 2002). Однак, вони недооцінили відчай та рішучість батьків у нью-йоркському районі Оушен-Хілл Браунсвіль (Mayer, 1970). Їх ставлення добре окреслила Юджинія Кембл (1969):

«До болю очевидні результати неефективності шкільної системи: діти навіть читають з труднощами ... люди вороже налаштовані до винних у цій ситуації, а також до вчителів, які працюють у місцевих школах» (с. 33).

Протистояння між мешканцями Оушен-Хілл Браунсвіля та представниками ОФВ загострилося, коли восени 1967 року лідер цієї профспілки Альберт Шенкер закликав учителів провести двотижневий страйк (Carter, 1971). Перед тим профспілка здобула перемогу, домігшись значного підвищення зарплати, а цього разу виступала за зменшення кількості учнів у класі (Carter, 1971; Podair, 2002). В ті часи багато батьків у бідних міських кварталах вважали членів учительської профспілки егоїстами, які не переймаються тим, що від страйку постраждають діти. В їхніх очах учителі виглядали байдужими користолюбцями (Carter, 1971; Pritchett, 2002). Між тим, учительські страйки, які до тих пір були рідкісним явищем, почали відбуватися з тривожною частотою. Наприклад, у 1965 в усій країні було зафіксовано тільки 2 страйки вчителів, а 1967 – вже цілих 80 (Carter, 1971). Багато мешканців Нью-Йорка ще до того, як у цьому місті розпочався масштабний учительський страйк 1968 року, вбачали бездушний розрахунок у тій легкості, з якою ОФВ закликала вчителів до нових страйків (Carter, 1971; Pritchett, 2002).

## Точка зору Об'єднаної федерації вчителів

ОФВ дивилася на шкільні проблеми по-іншому, ніж люди з району Оушен-Хілл Браунсвіль (Mayer, 1969, 1970). Перш за все, федерація дотримувалася переконання, що багато учнів отримують погані оцінки, тому що вони недобросовісно ставляться до навчання, а вчитель не має права адекватно поводитися з такими школярами, а між тим це пішло б їм на користь (Carter, 1971). По-друге, ОФВ вважала, що на учня в середньому треба витратити більше коштів (Mayer, 1969; Podair, 2002). Федерація «вимагала, щоб вчитель міг тимчасово видаляти з класу учня, який порушує дисципліну» (Ravitch, 1974, с. 319), а також закликала збільшити фінансування шкіл. Що стосується точки зору батьків з Оушен-Хілл Браунсвіль, то вони казали, що фінансування вже неодноразово підвищували, але це не дало ніяких відчутних результатів (Carter, 1971; Podair, 2002). На думку батьків, корінь проблеми крився в неефективних підходах ОФВ.

Батьки-афроамериканці вважали вимогу профспілки про наділення вчителів правом тимчасово видаляти учнів з класу расистською (Carter, 1971; Ravitch, 1974). У свою чергу, ОФВ теж називала вимоги батьків-афроамериканців расистськими і спрямованими проти її членів, адже всі скарги були подані проти білих учителів, більшість з яких були євреями (Podair, 2002). І батьки з Оушен-Хілл Браунсвіль, і ОФВ виступали проти вже згаданого плану Банді, але з різних причин (Podair, 2002). Учительська профспілка твердила, що цей законопроект надає батькам можливість надмірного контролю над діяльністю місцевих шкіл, а громада Оушен-Хілл Браунсвіль була переконана, що запропонований план не забезпечує достатнього рівня автономії (Carter, 1971; Podair, 2002).

Ці суперечки сягнули свого апогею в осінньо-зимовий період 1967 року, коли керівники шкільного округу Оушен-Хілл Браунсвіль дійшли висновку, що децентралізаційний план Банді пропонує замало автономії, та вирішили, що краще залишити все як є, ніж схвалювати цей документ (Carter, 1971; Mayer, 1970). Для досягнення своєї мети – забезпечення автономії на місцях – представники шкільного округу Оушен-Хілл Браунсвіль вжили заходів, які не брали до уваги умов учительських контрактів та повноважень шкільного керівництва. На переконання ОФВ, такі заходи практично примушували вчителів розпочати тривалий страйк. Профспілка вважала, що не можна змиритися з рішеннями керівників шкільного округу, тому що це б означало створення небезпечного прецеденту в освітній практиці цілої країни (Mayer, 1970; Podair, 2002). В результаті, ОФВ зайняла жорсткішу позицію у питаннях, пов'язаних з децентралізацією, і почала ще рішучіше виступати проти плану Банді (Mayer, 1969; Podair, 2002). Мер Нью-Йорка Джон Ліндсей спробував виступити посередником у цьому питанні, але жодна зі сторін не виявила бажання іти на компроміс (Mayer, 1970).

## Правильна мета, але хибна стратегія

Прагнення батьків-афроамериканців з Оушен-Хілл Браунсвіль, зокрема, і щодо більшого впливу на шкільне життя, можна зрозуміти, але засоби досягнення цієї мети суперечили стратегії пасивного спротиву Мартіна Лютера Кінга, яка на той час уже принесла багато перемог (Branch, 1988, 1998; King, 1998; Oates, 1982). Це теж можна пояснити, адже ще зовсім свіжою була пам'ять про вбивство Кінга, після якого дискусії про ефективність його методів спалахнули з новою силою. Не тільки афроамериканцям, але і Сполучним Штатам в цілому не вистачало сильного лідера. Звичайно, у США було багато впливових людей, але всім їм було далеко до Кінга, який умів знаходити компроміс навіть у найскладніших ситуаціях (Branch, 1988, 1998; King, 1998; Oates, 1982). Афроамериканці пішли наперекір принципам Кінга, що принесло незадовільні результати, а в іншому випадку це протистояння могло б закінчитися гучною перемогою руху ненасильницького спротиву (Mayer, 1970; Podair, 2002). Під час цих подій особливо гостро не вистачало втручання Кінга. Мета, яку переслідували батьки школярів у нью-йоркському районі Оушен-Хілл Браунсвіль, відповідала духу боротьби за громадянські права, але стратегії, обраній для її досягнення, бракувало проникливості Кінга та його вміння враховувати безліч аспектів. Під час періоду піднесення теж трапляються невдачі, і рух за громадянські права тут не виняток. Хоча справедливості зазвичай врешті-решт перемагає попри всі епізодичні провали.

В квітні 1968 стало зрозуміло, що рада шкільного округу Оушен-Хілл Браунсвіль зайняла категоричну позицію в питаннях автономії (Podair, 2002; Ravitch, 1974). Тоді вже було ясно, що законодавці штату Нью-Йорк налаштовані підтримати план Банді (Mayer, 1969; Podair, 2002). Тоді рада шкільного округу Оушен-Хілл Браунсвіль заявила, що цього плану недостатньо і, взявши ситуацію в свої руки, звільнила 19 вчителів (Podair, 2002; Ravitch, 1974). Ще більше педагогів обурив перелік повноважень, складений радою шкільного округу, який, на її думку, мав би забезпечити оптимальний рівень залученості громади в шкільне життя (Ravitch, 1974). Рада вимагала контролю над усіма шкільними коштами, звільненням та наймом шкільних працівників, закупівлею підручників, а також над рішеннями щодо проведення будівельних робіт (Podair, 2002; Ravitch, 1974).

Керівники шкільної ради округу заявили, що вчительські профспілки не приділяють достатньо уваги потребам учнів (Mayer, 1970; Podair, 2002). Це було небезпідставне звинувачення, але людей неприємно вражала непримиренна позиція шкільної ради округу (Mayer, 1970; Podair, 2002), яка стверджувала, що 19 звільнених учителів «саботували» зусилля по налагодженню громадського контролю над школами, тож місцева спільнота «втратила довіру» до них (Carter, 1971, с. 5). Вчителі шкільного округу Оушен-Хілл Браунсвіль були обурені, адже, як відзначає Картер, «те, що зробив Оушен-Хілл, не робилося ніколи» (с. 82). Нині більшість істориків вважають, що такі дії були стратегічною помилкою ради. Науковці погоджуються, що

мешканці району Оушен-Хілл Браунсвіль мали право домагатися ширшого контролю громади над школами, але своїми поспішними діями вони налаштували проти себе всіх освітян (Mayer, 1969). З цього приводу Картер відзначає: «Можна симпатизувати місцевій раді, але, безсумнівно, своїми різкими діями щодо 19 вчителів вона грубо порушила закон» (с. 62). Рада повинна була відмінити своє рішення і піти на компроміс, інакше дії її членів ставали запорукою поразки у цьому протистоянні, адже з огляду на такі рішення, йшлося вже не про різні підходи до освіти, і не про те, що батьки-афроамериканці частково мають рацію, а про незаконні звільнення та порушення субординації щодо органів влади та керівників всієї освітньої галузі (Mayer, 1970; Podair, 2002; Ravitch, 1974).

Риторика батьків-афроамериканців та їх дії можна зрозуміти. Однак надмірна категоричність і те, що вони взяли ситуацію в свої руки, обернулася порушенням прав вчителів, до того ж, такі дії налаштували проти них всю вчительську профспілку та багатьох пересічних мешканців (Ravitch, 1974). Протестувальники з Оушен-Хілл Браунсвіль навіть не дозволяли вчителям заходити до школи (Podair, 2002).

Тож учительська профспілка звернулася до мера Нью-Йорка Джона Ліндсея з проханням підтримати її та навести лад в освітній сфері. Але мер відповів, що профспілка має в деяких питаннях піти назустріч громаді, яка хоче більше контролювати процес шкільного навчання (Podair, 2002).

## **Перший локальний учительський страйк**

У відповідь на рішення шкільної ради, ухвалене в квітні 1968 року, ОФВ закликала вчителів провести страйк в Оушен-Хілл Браунсвілі (Mayer, 1969, 1970), в результаті якого місцеві мешканці ще більше озлобилися, адже в їхньому районі до цього місцевого 5-тижневого страйку додався ще один двотижневий загальнонаціональний, який проводився на початку навчального року, тож це означало, що діти в районі не могли відвідувати школу цілих 7 тижнів (Mayer, 1969, 1970). Мешканці Оушен-Хілл були переконані, що якби вчительська профспілка справді дбала про дітей, то вона б не влаштовувала такі часті і тривалі страйки (Mayer, 1969, 1970). Щоправда, багато кого в Нью-Йорку непокоїли дії шкільної ради. Вони казали, що якби її керівництво утрималося від поспішних вчинків, то план децентралізації освітньої системи міста був би ухвалений. А непередумані дії ради звели шанси прийняття відповідного законопроекту нанівець. Крім того, багато хто з нью-йоркців вважав, що це шкільна рада округу не враховувала інтересів дітей, адже її керівництво добре знало, що такі дії змусять учительську профспілку оголосити страйк (Mayer, 1969; Podair, 2002).

## Загальноміський учительський страйк 1968 року

На жаль, влітку шкільна рада та вчительська профспілка не змогли знайти компроміс. Тож на початку навчального року Об'єднана федерація вчителів знову оголосила загальноміський учительський страйк (Mayer, 1969, 1970; Podair, 2002). Багатьох нью-йоркців це обурило, адже звільнення 19 вчителів відбулося в одному шкільному окрузі, а розплачуватися за нього мусили півтора мільйона школярів з усього Нью-Йорка. Дії ОФВ протягом наступних 2,5 місяців навели багатьох людей на думку, що федерація ігнорує потреби дітей (Mayer, 1969, 1970; Podair, 2002).

З часом 9 із 19 звільнених педагогів відмовилися від позовів проти шкільної ради та погодилися перевестися на роботу до іншого округу. З огляду на це, багато нью-йоркців думало, що страйк скоро закінчиться, а рада шкільного округу та профспілка дійдуть згоди (Mayer, 1970). Спочатку здавалося, що так і буде, адже невдовзі після того як ОФВ оголосила страйк, було досягнуто певних домовленостей, але вони виявилися недовготривалими. 11 вересня 1968 року вчителі вирішили піти на роботу. Але Сонні Карсон з Оушен-Хілл Браунсвіля привів до початкової школи № 271 групу людей, яка заблокувала вхід і не пустила їх всередину (Carter, 1971; Mayer, 1969, 1970). Тоді директор школи Вільям Харріс наказав учителям зібратися в актовому залі середньої школи № 55 для консультацій з Роді МакКоем. Але коли 83 педагоги прибули на місце зборів, то їх зустріло 50 чоловіків-афроамериканців із палицями в руках (Carter, 1971; Mayer, 1969, 1970). Деякі жбурляли в освітян гільзами від гвинтівочних патронів, а один з них пообіцяв, що коли вчителі прийдуть ще раз, то повернуться в «соснових ящиках» (Carter, 1971, с. 93; Mayer, 1970, с. 201). Керівництво не дало вчителям нових навчальних планів, а учнів закликали розійтися по домівках (Mayer, 1969, 1970; Podair, 2002). Тому Харрісу довелося заради безпеки вчителів замкнути їх в одному з приміщень і «організувати поліцейний супровід для їх виведення з будинку о 14:15» (Mayer, 1969, с. 201). Внаслідок цього інциденту ОФВ закликала продовжувати страйк (формально – розпочати новий).

Ситуація ускладнилася ще й тим, що протистояння набуло яскраво вираженого міжрасового та міжнаціонального забарвлення. На час конфлікту 95% населення району Оушен-Хілл Браунсвіль складали афроамериканці. Але за кілька десятиліть до цього його населяли переважно євреї (Pritchett, 2002). Це пояснювало, чому 70% вчителів були білими, причому більше половини з них – євреями (Ferretti, 1969). Протистояння загострював і той факт, що серед дорослих жителів Нью-Йорка 27% складали представники етнічних меншин, в той час як серед дітей їх було понад 50% (Mayer, 1969, 1970). Стосунки між афроамериканцями та євреями в місті були напруженими (Ferretti, 1969). Десять звільнених учителів, ситуація з якими лишалася не врегульованою, перебували в центрі уваги. Всі вони були євреями, в той час як шкільна рада округу складалася головним чином з афроамериканців (Mayer, 1969, 1970).

Мартін Лютер Кінг-молодший (1998) розмірковував чому серед афроамериканців на Півночі (і значно менше – на Півдні) були розповсюджені антисемітські погляди. В автобіографії він зазначав: на Півночі багато євреїв позитивно сприймали рух за громадянські права, але пересічний афроамериканець «щодня бачив у них своїх безпосередніх експлуататорів, коли стикався з ними у межах свого гетто. Це були власники помешкання, у яких він винаймав злиденну квартиру в міських нетрях, та хитрі продавці» (King, 1998, с. 310). Така напруженість у стосунках підсилювалася ще й тим, що багато євреїв посідали найвищі посади в керівних органах освіти міста, і крім того, євреїв було найбільше серед учителів у нью-йоркському районі Оушен-Хілл Браунсвіль (Pritchett, 2002).

З цього приводу учитель-афроамериканець Джон Хатчетт писав:

«Сьогодні в Нью-Йорку ми стали свідками феномену, який вбиває розум та душу наших афро-американських дітей. Це – передвісник наближення ери євреїв, які займатимуть всі вищі щаблі в освітніх шкільних органах Нью-Йорка та керуватимуть тут усім... Наших дітей-афроамериканців каструють за допомогою освіти... Читач може запитати, чому я окремо виділив євреїв... Річ тут не у виділенні когось окремого, адже те, що серед учителів 80-85% євреїв – це факт, підкріплений статистикою» (як читаємо у: Carter, 1971, с. 95).

Напруженість зросла ще більше, коли один з відомих учителів-афроамериканців на радіоканалі «WBAI» зачитав вірш одного зі своїх учнів «Антисемітизм: присвячується Альберту Шенкеру» (Pritchett, 2002). Нью-йоркці сприйняли цей радіовиступ, направлений проти голови ОФВ Альберта Шенкера, як виклик всім євреїв. А ОФВ, замість того, щоб звернутися до загальнолюдських цінностей, почала займатися піаром, щоб зміцнити свої позиції в цьому конфлікті, привертаючи громадську увагу до кожного антисемітського висловлювання лідерів району Оушен-Хілл Браунсвіль (Carter, 1971; Mayer, 1969, 1970; Podair, 2002). Дехто навіть твердить, що ця профспілка в деяких випадках перебільшувала та фабрикувала ті факти, до яких вона апелювала, щоб вплинути на громадську думку (Mayer, 1969).

З огляду на те, що духовний лідер афроамериканців Мартін Лютер Кінг-молодший був убитий незадовго до розгортання цього протистояння, занепокоєність батьків з району Оушен-Хілл Браунсвіль цілою низкою проблем було легко зрозуміти, тож у них спочатку була виграшна в моральному плані позиція. Але вони, як зазначає Подейр (2002), своїми антисемітськими випадками в намаганні знайти винних цілковито знівельовали цю перевагу.

З такою оцінкою погоджуються й інші історики (Carter, 1971; Mayer, 1969). Подейр (2002) зазначає: «Антисемітські настрої в середовищі афроамериканців під час конфлікту в Браунсвіль Оушен-Хілл... позбавили лідерів цієї громади того

морального авторитету, який був їм потрібен, щоб влада міста стала на їх бік у вирішенні конфліктної ситуації, що склалася» (с. 208).

В результаті безкомпромісних дій, вчинених обома сторонами, загальноміський учительський страйк (формально – три різні страйки, які відбувалися один за одним), призвів до того, що майже всі школи Нью-Йорка закрилися, і такий стан речей тривав з Дня праці (перший понеділок вересня) і аж до Дня подяки (четвертий четвер листопада) 1968 року (Podair, 2002; Ravitch, 1974). У певний період стосунки між Об'єднаною федерацією вчителів та шкільним округом Оушен-Хілл Браунсвіль були настільки напруженими, що навчання пропонували припинити на весь рік. З огляду на таку конфліктну ситуацію, страйк тривав майже до настання канікул, тож навіть після Нового року більшість шкіл займалися передусім повторенням матеріалу, пройденого раніше. Згодом, щоб надолужити згаяний час, керівництво збільшило кількість щоденних уроків і продовжило навчальний рік, так, у багатьох школах Нью-Йорка учні навчалися аж до середини літа (Podair, 2002).

Масштаби і тривалість страйку не піддаються логічному поясненню. В цьому контексті Маєр (1969) згадує президента ОФВ Альберта Шенкера з характерною іронією:

«І особисто, і в публікаціях він довгий час обстоював партнерство між учителями-членами профспілки та батьками-афроамериканцями, заявляючи, що воно – запорука поліпшення освіти в місті, і ось тепер він став на чолі низки страйків, які зруйнували саму можливість такого партнерства» (с. 13).

Маєр згадує ще один важливий аспект учительських страйків, який допоможе читачеві зрозуміти, чому це протистояння так затягнулося:

«Наприкінці третього страйку батьки були розсерджені до краю. Тут треба відзначити, що в лідерів, які були втягнуті в цей конфлікт, – Шенкера, МакКоя, ... мера Ліндсея – не було дітей, які б відвідували державні школи Нью-Йорка. Діти цих діячів, а також учителі, очевидно, добре харчувалися у себе вдома, в той час як десятки тисяч неєвропеїдних дітей у Нью-Йорку були позбавлені безкоштовних шкільних обідів, які давали їм можливість добре поїсти хоча б раз на день» (с. 89).

У ретроспективі можна зауважити: учительська профспілка могла б сприйняти пропозиції батьків щодо розширення впливу громади на шкільне життя та реформації системи найму педагогів, яка передбачала безстроковий контракт, тож звільнити працівника можна було лише у низці випадків, передбачених законом, набагато миролюбніше та конструктивніше. А рішення профспілки оголосити настільки тривалий страйк, який вплинув на 1,5 мільйони учнів загальноосвітніх шкіл Нью-Йорка, було безсердечним (Carter, 1971; Mayer, 1969). Батьки з району Оушен-Хілл Браунсвіль, вірогідно, залишилися б у виграші, якщо б не займали такої

безкомпромісної позиції, а виступили за ухвалення ширшого варіанту плану Банді (Mayer, 1969; Podair, 2002). Цю ситуацію добре резюмує Картер (1971): «...Але те, що трапилося в Нью-Йорку, було не схоже на інші протести. Це був божевільний страйк: нерациональний, нелогічний та безперспективний» (с. 107). Наслідки цього учительського страйку виявився настільки деструктивним, що навіть важко сказати, хто виграв у даній ситуації. Але можна зробити один беззаперечний висновок: найбільше програли в цьому випадку школярі державних шкіл Нью-Йорка.

### Освітні дебати

Страйк учителів Нью-Йорка в 1968 році та багато інших подібних конфліктів того періоду були зумовлені різницею в поглядах на те, хто в першу чергу має нести відповідальність за навчання дітей – батьки чи вчителі. Часом, ще з часів Горація Манна, а далі в добу Джона Дьюї, а потім під час учительського страйку в Нью-Йорку, батьки починали вважати, що школа бере на себе забагато повноважень. Останнім часом збільшилася кількість судових позовів від батьків, які звинувачували органи освіти, що навіть після закінчення середньої школи їхні діти не вміли читати та писати (Ridgeway, 2002; Sykes, 1995). Іншими словами, в неписьменності своїх дітей батьки звинувачували школу. Проте шкільні керівники в таких ситуаціях зберігали спокій і відповідали батькам приблизно так: «А де були ви увесь цей час? Хіба ви не помічали, що вашій дитині важко дається навчання? Чому ви не сказали про це вчителю або не скористалися безкоштовними послугами наших шкільних репетиторів?»

- Хто передусім відповідальний за належну освіту дитини?
- Як ви вважаєте, це першочергова відповідальність батьків чи вчителів?
- Коли дитина стає підлітком, то наскільки вона сама має контролювати власну успішність?

## Сучасна освітня думка

---

60-і роки XX століття увійшли в історію як бурхлива пора головним чином тому, що подібні конфлікти розгоралися між сильними опонентами і були дуже різноплановими (Kallen, 2001). Між собою сперечалися «голуби» та «яструби», дорослі та підлітки, жінки та чоловіки, комуністи та капіталісти, традиціоналісти та нонконформісти, а також батьки з етнічних меншин і вчительська профспілка. Розбіжності в 1960-х були такими суттєвими, зокрема, тому, що суспільні конфлікти визрівали не тільки на поверхневому, побутовому рівні, але й на більш глибокому,



ідеологічно-філософському. Розгортання подібних конфліктів одразу на обох рівнях наочно демонструє, що ідеологічні протистояння як правило рано чи пізно виливаються у конфлікти в повсякденному житті (Kallen, 2001).

З огляду на це, вивчаючи суспільні трансформації 1960-х, потрібно аналізувати не лише щоденні прояви цих явищ та їх вплив на освітні питання, але й ідеологічно-філософську основу тих подій. Адже, з одного боку, в 1960-і роки американські школи та університети відчували на собі вплив активних дій протестувальників, а з іншого – зміни в 1960-х сприяли популяризації освітньо-філософських принципів Дьюї (Sowell, 1992). Крім того, повністю розділити філософський та практичний аспекти неможливо, адже вони взаємопов'язані, так як побутові конфлікти нерідко стають наслідком ідеологічно-філософських розбіжностей (Duru, 1966). Тому ми перейдемо до аналізу поглядів деяких найвизначніших освітніх філософів того часу і пропонуємо ними змін. Тоді популярними були прогресизм та соціальний реконструктивізм. Ці філософські течії підтримували такі діячі, як А. С. Нілл, Джон Гудлед, Жан Піаже, Джером Брунер, Лоренс Кьольберг та Іван Ілліч.

## Переосмислення освітньої філософії

### А. С. Нілл

А. С. Нілл (1883–1973) був шотландцем, але він справив величезний вплив на освітню думку Америки. У 1920-х він відкрив англійську школу «Саммерхілл». Як пише Палмер: «Там Нілл почав системно втілювати в життя свої революційні ідеї свободи учня та повної відсутності диктату вчителя» (с. 1). У 1960 Нілл написав книгу «Саммергілл», де він обстоював дитиноцентричний підхід, який застосовував у себе в школі». Завдяки цій книзі Нілл став одним із найвпливовіших освітян Америки 1960-х (Palmer, 2001).

Нілл (1968) виступав за створення в класі такої атмосфери, де вчитель був би не начальником, а товаришем, що було співзвучно ідеям Дьюї. «Я переконаний, що неправильно будь-що нав'язувати. Дитина не повинна нічого робити поки сама не зрозуміє, що їй це потрібно», – писав Нілл (1960, с. 111). Він вважав свободу дуже важливою, тому що вірив у вроджену доброту дитини. Нілл відкидав «і моральну, і релігійну освіту» (Neill, 1960; Palmer, 2001, с. 2). На його думку «учня ніколи не потрібно примушувати навчатися», а «відвідування уроків повинно бути добровільним, незалежно від віку дитини» (як читаємо у: Palmer, 2001, с. 1–2).

Вплив Нілла на американську освітню думку 1960-х важко переоцінити, особливо з огляду на те, що його книга «Саммерхілл» розійшлася накладом у 2 мільйони примірників попри те, що її автора критикували і в ті часи, і пізніше. Опоненти закидали Ніллу головним чином те, що в нього замало досвіду в сфері

масової освіти, щоб стверджувати, що підходи, застосовувані в школі «Саммерхілл», повинні впроваджуватися в усіх навчальних закладах. Адже у вищезгаданому навчальному закладі було всього 40 учнів (Palmer, 2001), тож багато хто з освітян вважав, що це був мініатюрний експериментальний майданчик, який сильно відрізнявся від справжньої школи (Neill, 1960). Сьогодні може бути складно уявити, як людина, яка очолювала школу з усього 40 учнями, могла зіграти настільки значну роль в освітній ліберальній філософії, але не варто забувати, що 1960-і роки були часом кардинальних змін, коли в центрі суспільної уваги нерідко опинялися люди, які б раніше ніколи не змогли стати настільки популярними (Kallen, 2001).

## Джон Гудлед

Джон Гудлед (нар. 1920) був освітнім діячем, твори якого відображали віяння часу. У 1960-і Гудлед захоплювався освітнім лібералізмом. У 1959 він видав книгу «Початкова школа без оцінок», яка дала поштовх багатьом змінам 1960-х. Саме підхід Гудледа спонукав багатьох педагогів змінити свої звичні методи оцінювання успішності учнів (Palmer, 2001). Хоча більшість навчальних закладів не відмовилися від виставлення оцінок, але багато з них зменшили їх кількість (Ravitch, 1983). Деякі школи та університети, приміром, перестали вживати оцінки «з плюсом» чи «з мінусом». А інші заклади відмовилися від виставлення оцінок у вигляді літер алфавіту, а натомість стали вживати вирази на кшталт «відмінно», «задовільно», «незадовільно» (Palmer, 2001).

Але йшов час, настали 1970-і, за ними – 1980-і, в історії країни розпочався спокійніший період, і твори Гудледа стали більш традиційними, він почав закликати до всесторонніх шкільних реформ (Goodlad, 1984). Але американцям Гудлед запам'ятався в першу чергу своїми ліберальними закликами 1960-х, коли він пропонував створити новий тип шкіл, де б учням не ставили оцінок (Palmer, 2001).

## Джером Брунер

Джером Брунер (нар. 1915) з'явився на світ у місті Нью-Йорк, а навчався у Гарвардському та Дюкському університетах. Після Другої світової війни він став відомим освітнім психологом та одним із найяскравіших лідерів «когнітивної революції». Він підкреслював важливість людського сприйняття та пізнання, його цікавила в першу чергу психологія дитини та її відчуття довколишнього світу (Palmer, 2001). У 1959 Національна академія наук США та Національної фундації науки запросили Брунера головувати під час зустрічі освітян, яка проводилася під їх егідою у населеному пункті Вудз-Гол на мисі Код, Массачусетс, і мала далекосяжні наслідки (Orlofsky, 2001). Під впливом цього зібрання Брунер написав книгу «Процес освіти» (1960). Цей твір був присвячений низці важливих тем, які обговорювалися на зустрічі

освітян у Вудз-Гол. Книга сприяла появі великої кількості експериментальних освітніх програм у 1960-і роки (Orlofsky, 2001). Наприкінці цього десятиліття Брунер зацікавився питанням вивчення мов дітьми, а пізніше – культурною психологією (Bruner, 1996). Брунер доводив, що процес навчання не можна розглядати як певний набір механістичних шаблонів (Bruner, 1966). Він стверджував, що діти по-різному сприймають отриману інформацію, в залежності від особистих якостей. Брунер вважав, що про цю істину ніколи не можна забувати, коли йдеться про навчання дітей.

## Жан Піаже

Освітні ідеї Жана Піаже (1896-1980) почали набирати популярність в Європі ще у 40-і роки XX століття. Освітні психологи Америки теж були знайомі з його підходами задовго до 60-х. Але впровадження його ідей у школах відбувалося повільно. Проте, на початок 1960-х погляди Піаже вже розділяли багато американських психологів та працівників загальноосвітніх шкіл (Flavell, 1963). Піаже запропонував когнітивну теорію розвитку дитини, яка була практичною та легкою в застосуванні (Case, 1992). Піаже (1950) твердив, що дитина під час свого розвитку проходить низку когнітивних стадій, кожна з яких пов'язана з певним віком і триває деякий відрізок часу. Щоб допомогти учителю визначити, коли в дитини закінчується один період розвитку і починається наступний, Піаже розробив спеціальні тести. Він стверджував, що ці тести легко проводити і вони значно допоможуть вчителям (Jeynes, 2006).

На початку 1960-х Піаже став одним з найавторитетніших освітніх психологів свого часу (Flavell, 1963). Він підкреслював важливість когнітивних процесів і наполягав, що потрібно використовувати спеціальні тести, щоб їх відслідковувати (Case, 1992; Perrone, 1990). Піаже запропонував новий освітній підхід, згідно з яким дитині треба викладати матеріал, який би був «співмірним її розвитку», тобто, викладач має враховувати рівень підготовки учня (Piaget, 1950). Крім того, завдяки Піаже багато вчителів зрозуміли необхідність використання тестів (Flavell, 1963). Тож з початку 1960-х тести – і за методикою Піаже, і стандартні – почали все ширше використовуватися в навчальних закладах. Приріст становив 20% на рік (Perrone, 1990). Теоретичні напрацювання Піаже привернули увагу до питань когнітивізму в навчальних закладах Америки (Case, 1992).

Але сьогодні освітяни вже не так високо оцінюють доробок Піаже, як це було в 1960-і роки (Case, 1992). Адже вони змогли ознайомитися (великою мірою завдяки холодній війні) з роботою Льва Виготського (1978), в якій він аналізував теорію періодів розвитку дитини, розроблену Піаже, і дійшов висновку, що ці стадії визначено надто механістично. Крім того, Піаже розробляв свій підхід на основі спостережень лише за власними дітьми і це, без сумніву, знижує достовірність

зроблених ним висновків та узагальнень (Flavell, 1963). Та все ж, саме завдяки його поглядам пізнавальні здібності дитини почали ретельно вивчатися.

## Лоренс Кьольберг

Лоренс Кьольберг (1927-1987) намагався збалансувати когнітивні підходи Піаже і для цього запропонував теорію морального розвитку. Він підтримував теорію стадій, автором якої був Піаже, але доводив, що виховувати в дитині моральність теж вкрай важливо (Kohlberg, 1981; Kohlberg & Mayer, 1972). З цього приводу слід відзначити, що Піаже теж писав про моральну освіту в своїх творах, проте більше цінував когнітивний розвиток (Piaget, 1950).

На Кьольберга відчутний вплив справила освітня психологія. Він не був конкурентом Піаже. Частково через те, що в 1960-х у школі пріоритетними вважалися власний досвід учня та розвиток його пізнавальних здібностей. До 1920-х на перше місце у школах ставилося прищеплення духовності, але з 1920-х до 1960-х ситуація поступово змінювалась, тож коли з'явилася теорія Кьольберга, моральне виховання вже не вважалося першочерговим завданням школи (Anderson, 1992; Flanagan, 1984). Дехто вважав, що в теорії Піаже занадто багато уваги приділяється когнітивному розвитку, а Кьольбергу вдалося вирівняти цей дисбаланс (Kohlberg, 1981; Kohlberg & Mayer, 1972).

Іноді доводиться чути, як теорію стадій Кьольберга критикують так само як і освітні підходи Піаже. Адже твердити, що прищеплення моральних чеснот повинне відбуватися чітко в залежності від періоду розвитку дитини, теж механістично. Крім того, деякі освітні психологи стверджують, що розроблені Кьольбергом тести не відзначаються статистичною надійністю і можуть бути упередженими (Gregory, 2004). Разом із тим, практично всі дослідники підтримують переконаність Кьольберга, що духовний розвиток – це важлива складова дитячої освіти.

## Іван Ілліч

Іван Ілліч (нар. 1926 р.) зробив важливий внесок у розвиток освітньої ліберальної думки. Причому, треба відзначити, що його погляди були настільки радикальними, що з ним не погоджувались навіть більшість лібералів. Найвідоміша робота Ілліча – книга «Звільнення від шкіл» (1972). Її назва відображає сутність поглядів автора, який вважав, що американське суспільство має позбутися шкіл у сучасному розумінні цього слова. Книга Ілліча стала класичною, багато викладачів у всій країні використовують її як посібник для ведення занять (Barrow, 1978). Виникає питання: якщо погляди Ілліча такі радикальні, то чому викладачі активно використовують його книгу? На це можна відповісти, що твір Ілліча змушує замислитися, чому суспільство так цінує школи. Ілліч (1972) вважав, що освітяни

продовжують підтримувати сучасний варіант шкільного навчання, тому що в них сформувалися чотири хибні уявлення про освіту:

1. Учитель має бути головною дійовою особою в класі, це корисно як для школи, так і для всього суспільства.
2. Дітям та підліткам потрібно, щоб школа готувала їх до життя в суспільстві.
3. Дітям, що прагнуть змінити світ, потрібно відкласти реалізацію своїх намірів до закінчення школи.
4. Школа має бути добре структурована.

Ілліч (1972) критикував сучасні школи. На його думку, в суспільстві існує багато проблем, які освітня система у нинішньому її вигляді не може вирішити. Ілліч стверджував: «Невдачі школи сприймаються більшістю людей як доказ того, що освіта – це дуже витратна, дуже складна, завжди таємнича й часто майже неможлива справа» (с. 11). Ілліч дотримувався переконання, що люди з усіх суспільних класів занадто покладаються на школи як на засіб викоренення бідності та зменшення несприятливого впливу суспільного становища, в якому перебувають багато людей. Ілліч відзначав: «Безсумнівно, що навіть коли бідні отримують таку ж за якістю шкільну освіту як і багаті, то перші все одно навряд чи зрівняються з другими» (с. 9). Ілліч ставив під сумнів ефективність багатьох практик, які застосовуються в сучасній шкільній освіті, зокрема, підготовку дипломованих учителів, і стверджував: навчальні курси з підготовки вчителів дорогі, це йде на користь бізнесменам, але аж ніяк не студентам педагогічного профілю.

Далі Ілліч (1972, с. 43) розвивав цю думку і заявляв, що так як школи стали невід'ємною частиною американського суспільства, то люди покладаються саме на них, а не на самих себе для «спасіння». Ілліч висловлює думку, що люди здебільшого покладають всю відповідальність за середню освіту на школи, «замість того, щоб більше займатися самоосвітою» (с. 11). Він доводить, що глибока та всестороння залежність громадян від шкіл «підводить під сумнів здатність людини до самостійних звершень» (с. 3).

Ілліч (1972) відзначає, що проблеми, пов'язані зі шкільною освітою, настільки серйозні, що «школа стала суспільною проблемою» (с. 71). Це серйозна заява. Ілліч писав: «Парадокс, закладений в інституті шкільної освіти, очевидний: збільшення фінансування підвищує рівень її деструктивності у нашій країні та за кордоном... Посилення ролі шкіл настільки ж деструктивне, як розширення та вдосконалення арсеналів зброї – хоча й менше впадає в око» (с. 13–14).

Ілліч (1972) наводив докази на користь думки, що процес засвоєння знань іде переважно поза межами школи, і що це треба заохочувати. Він вважав, що школа – це не те місце, де потрібно отримувати знання. Він вірив у цілковито дитиноцентричний

підхід в освіті, тобто вважав, що вчитель не повинен начитувати учням матеріал, краще буде, якщо педагог забезпечить дітям доступ до інформації, яку вони будуть вивчати чи застосовувати як вважатимуть за потрібне. В цьому контексті Ілліч зазначає: «Потрібно більше покладатися на механізми самомотивованості, а не наймати вчителів, щоб вони улещували учня чи примушували його» (с. 104).

Погляди Ілліча привернули до себе так багато уваги тому, що змушували ще раз замислитися, чому в суспільстві існує школа, а також через те, що його книжка вийшла якраз наприкінці епохи хіпі – часу, коли більшість суспільних інститутів зазнавали критики (Leary, 2001). Мало хто погодиться з усіма висновками Ілліча, та все ж багато його тверджень містять у собі раціональне зерно, а його погляди спонукають до роздумів.

## **Переосмислення процесу досліджень та педагогіки**

Одні формували нові філософські засади освітніх підходи, а інші досліджували питання продуктивності дослідницької та педагогічної роботи. До цієї другої групи належали такі видатні діячі як Лі Кронбах, Дональд Кемпбелл та Бенджамін Блум. Кронбах та Кемпбелл добре усвідомлювали, що наукові дослідження в освіті – це запорука успішного розвитку цієї сфери. Що стосується Блума, то він займався питаннями ефективності педагогіки в частині вдосконалення процесу засвоєння знань.

### **Лі Кронбах та Дональд Кемпбелл**

Лі Кронбах (1916-2001) був найвпливовішим статистиком сучасності. Перші його праці в цій сфері з'явився відразу ж після Другої світової війни, але в 1960-х почався стрімкий розвиток техніки, а соціологічні дослідження ставали все більш комплексними та складними, тож роботи Кронбаха привертати все більше уваги (Cronbach, 1949, 1951; Palmer, 2001).

Дональд Кемпбелл (1916-1996) допоміг вдосконалити статистичні методи, які застосовуються в соціології. Його книга «Експериментальна та квазіекспериментальна схема досліджень», написана спільно із Дж. К. Стенлі, побачила світ у 1966 році. Вона розійшлася накладом у понад 300 000 примірників – для видання такого типу це вражаючий результат. Крім того, Кемпбелл, як і Кронбах, дав поштовх лавиноподібному розвитку соціологічних досліджень, який спостерігався в 1960-х, 1970-х та навіть пізніше (Palmer, 2001).

## Бенджамін Блум

Бенджамін Блум (1913-1999) менше цікавився прогресивними віяннями в освіті, а більше зосереджувався на теоретичних основах навчання (Palmer, 2001). Він був співавтором книги «Таксономія освітніх завдань», яка вийшла в 1956 році. В 1960-х роках Блум розвивав свої теорії, розглядаючи педагогіку як наукову дисципліну, та розробив теорію «оволодіння матеріалом на високому рівні», у якій він стверджував, що практично всі діти (приблизно 90-95%) здатні засвоїти базові знання, якщо дати їм достатню кількість часу. Блум наголошував, що крива, яка графічно виражає результати стандартизованих учнівських тестів, свідчить не так про різницю в розумових здібностях дітей, скільки показує, що для засвоєння одного й того ж матеріалу школярам потрібен різний час (Bloom & Krathwohl, 1956).

### Погляд зблизька: Іван Ілліч і для чого нам потрібні школи

Безсумнівно, погляди Івана Ілліча на освіту досить радикальні, навіть на думку тих, хто сповідує ліву ідеологію. Та водночас книгу Ілліча «Звільнення від шкіл» (1972) багато викладачів у США використовують як основний посібник. Як це може бути? Тут слід сказати, що можна як завгодно ставитися до висновків Ілліча, але положення його теорії спонукають замислитися над нашими щоденними діями і поглянути на себе збоку. Вони змушують подумати над тим, для чого в країнах відкриваються школи, причому відвідуваність для дітей частіше за все обов'язкова. Книга Ілліча спонукає переосмислити мету існування, функції та завдання освітньої системи, яка вимагає, щоб практично всі діти залишити безпечну домівку та пішли навчатися до незнайомих людей. Постановка подібних питань дає можливість людям сформулювати для себе, чому вони сповіднують ті чи інші переконання, або відкинути стереотипи та взятися до вдосконалення нинішньої освітньої системи.

Очевидно, що успіху книги «Звільнення від шкіл» багато в чому посприяв час її виходу – 1972 рік, доба хіпі, які ставили під сумнів майже всі традиційні суспільні інститути чи практики, а школа – це одна з найтрадиційніших суспільних утворень. Іноді прискіпливий аналіз може покласти край існуванню усталених норм, але часто він сприяє оновленню традиційних інститутів, які стають міцнішими та кращими. Багато хто переконаний, що книга «Звільнення від шкіл» виконує саме таку функцію.

## Відмова від молитов у школах

---

Три рішення Верховного суду 1962-1963 років припили читання молитов та Біблії в державних школах. Першим з таких судових рішень став вердикт у справі «Енгел проти Віталія» (1962), яким заборонялося проголошення молитов у школах (Blanshard, 1963; Kliebard, 1969; Louisell, 1964; Michaelsen, 1970; Sikorski, 1993). Внаслідок позову «Мюррей проти Карлетта» (1963) у школах перестали не тільки читати молитви, але й Біблію (Murray, 1982). Після цієї судової справи Мадлен Мюррей О'Хара стала найбільш відомим лідером атеїстичного руху в Сполучених Штатах. Її син Білл фігурував у цьому судовому позові. З часом, відчуючи каяття за свою роль у тому процесі, він написав листа, де вибачався перед американським народом. Це послання опублікувала одна з газет Балтімора, де мешкали Білл та його родина (Murray, 1982). Згодом Білл прийняв християнство.

Рішення Верховного Суду в справі «Енгел проти Віталія» для більшості стало несподіваним. Мікаелсен (1970) писав про нього так: «Неочікувано, суддя Блек, приймаючи рішення в справі Енгела, не звернувся до жодної з попередніх судових ухвал як до прецеденту» (с. 199). У справі Енгела, так само як і в справі «Шкільний округ Абінгтона проти Шемппа», Блек та інші судді Верховного суду, які були його однодумцями, аргументували свої рішення так званим «принципом розділення». У Конституції це поняття («відділення церкви від держави») ніде не фігурує, але прийняті рішення ґрунтувались саме на ньому (*Engel v. Vitale*, 1962).

Багато юристів заперечували правомірність подібних рішень Верховного суду, вказуючи не тільки на самі ці рішення, але й на брак юридичного досвіду в суддів, які виносили вердикт (Michaelsen, 1970). Майже в кожній з цих справ суддями були ті, хто в минулому займався не юридичною, а політичною кар'єрою (Michaelsen, 1970). Приміром, Ерл Воррен перед тим, як стати головним суддею, 10 років був губернатором Каліфорнії; суддя Вільям Дуглас до цього очолював Комісію з бірж та цінних паперів; суддя Х'юго Блек 10 років був сенатором у Вашингтоні; суддя Артур Голдберг займав посаду міністра праці, а суддя Фелікс Франкфуртер був помічником міністра праці та одним із членів-засновників Американської спілки громадянських свобод. За іронією долі, тільки Поттер Стюарт – єдиний з суддів, хто мав великий досвід у сфері конституційного права до того, як прийти на роботу до Верховного суду – серед усіх суддів колегії проголосував проти відмови від читання молитов та Біблії у школах (*McCullum v. Board of Education*, 1948).

У справі «Енгел проти Віталія» йшлося про молитву, яку рекомендувала читати в школах Опікунська рада штату Нью-Йорк. Вона була складовою програми прищеплення моральності, розробленої керівниками штату. Молитва називалася «Заява про моральне та духовне навчання у школі» і звучала так: «Боже Всемогутній, ми віддані Тобі і просимо благословення Твого для нас, наших батьків, наших учителів і нашої країни» (Kliebard, 1969, с. 198).



Розглядаючи цю справу, Верховний суд, де також щодня читали молитви, постановив: в школах учнів ніхто не примушував молитися, адже жодна дитина не була зобов'язана читати молитву проти своєї волі (*Engel v. Vitale*, 1962). Ця практика була суто добровільною, відзначає Пол Бланшард (1963), тому що відмовитися від неї могли і батьки, і навіть місцеві шкільні ради. Крім того, судді Верховного суду постановили: практика виголошення молитов у школі, по суті, ідентична тій, що застосовується Верховним судом, де кожен робочий день починається із звертання до Бога за благословенням. А суддя Дуглас спеціально зазначив, що подібні молитви в жодному разі не означають запровадження тієї чи іншої релігії (*Engel v. Vitale*, 1962). Але, більшістю голосів суддівської колегії, суд усе ж таки заборонив практику читання молитов. Висловлюючи свою власну думку, суддя Стюарт заявив, що наслідком такого рішення стає «запровадження релігії світськості» (*Engel v. Vitale*, 1962).

Це рішення викликало негативну реакцію американського суспільства та його лідерів. Дуайт Ейзенхауер заявив:

«Я завжди думав, що наша країна релігійна по своїй суті. Звичайно, я розумію, що Декларація незалежності була ухвалена раніше, ніж Конституція, але все одно Декларація була для нас свідомством про народження нашої країни. В ній чітко сказано, що ми, люди, маємо певні права, якими нас наділив Творець – а це вже релігійна концепція» («President Urges Court Be Backed», 1962, с. 1).

Що стосується колишнього президента Герберта Гувера, то він сказав, що це рішення «руйнує священну американську духовну спадщину» та додав: «Конгрес повинен негайно запропонувати нову поправку до Конституції, яка б закріпила право на релігійність в усіх органах влади та відповідних закладах на рівні держави, штату та місцевому рівні» (*National Catholic Almanac*, 1963, с. 69).

Несхвально поставилися до цього судового рішення і члени Конгресу. Як засвідчує стенограма засідання Конгресу, яке відбувалося наступного дня після вищезгаданої судової ухвали, жоден із конгресменів не висловився на її підтримку (Blanshard, 1963). Піднімалося навіть питання про імпічмент головного судді Верховного суду Ерла Воррена – щоправда, безуспішно (Blanshard, 1963). А сенатор Юджин Толмадж заявив: «Верховний суд зробив атеїзм новою релігією» (House Committee on the Judiciary, 1962, с. 140). Протягом кількох днів після рішення Верховного суду в справі Енгела (у червні 1962 року) пролунало багато гнівних відгуків від політиків та релігійних лідерів. Так, конгресмен-католик Френк Беккер назвав це рішення «найтрагічнішим за всю історію Сполучених Штатів» (*Congressional Record*, 1962).

Опитування, проведене інститутом Геллапа в 1963 році, засвідчило, що три чверті американців ставляться до рішень у справах Енгела, Мюррея та Шемппа негативно (Sikorski, 1993). І навіть газети, які звинувачувалися в надмірному

захопленні лівими ідеями, приблизно вдвічі частіше відгукувались про ці рішення негативно, ніж позитивно (Sikorski, 1993).

Нагадаємо, що в справі «Шкільний округ Абінгтона проти Шемппа» (1963), яку розглядав Верховний суд, йшлося про читання Біблії в класі. Річ у тому, що в законі штату Пенсильванія вказувалося:

«На початку кожного навчального дня в державних школах учні мають прочитувати щонайменше десять віршів зі Святого Письма без коментарів. Будь-яка дитина може бути звільнена від читання Біблії за письмовою вимогою одного з батьків чи опікунів (24 Pa. Stat. 15-1516, as amended, Pub. Law 1928).

Схожа ситуація розглядалася і в справі «Мюррей проти Карлетта» (1963). Предметом розгляду був дозвіл Ради шкільних комісарів міста Балтимор використовувати «читання без коментарів одного розділу Святого Письма та (або) відправлення Божої Молитви» на початку занять у школах (Kliebard, 1969, с. 213). Рішення у всіх трьох вищезгаданих справах суттєво вплинули на шкільне життя. Наприклад, одне з досліджень, проведене в чотирьох східних штатах (Нью-Джерсі, Пенсильванія, Мен та Массачусетс), засвідчило: якщо до 1962 року в 96% шкіл читали Біблію, то після 1962 така практика була припинена в 97% середніх навчальних закладів (Sikorski, 1993).

Були й інші подібні рішення, наприклад, вердикт Верховного суду штату Мічиган у справі «Рід проти ван Ховена» (1965), коли суд постановив, що молитва під час шкільного обіду дозволяється лише в разі, коли учень говорить її про себе. В результаті немало учнів були тимчасово відсторонені від занять у школі: за те, що молилися вголос (Barton, 1990).

Судовими рішеннями у справах Енгела, Шремппа та Мюррея заборонялося читати молитви в державній школі, робити перерви в заняттях для релігійних заходів на території школи, а також влаштовувати молебни за ініціативою школи (Michaelson, 1970). Внаслідок цих трьох судових рішень учні мають менше можливостей виражати свої релігійні почуття в класі, але разом із тим в школах не забороняються певні види релігійної діяльності. По-перше, можна проводити заняття на релігійні теми в позакласний час. Це дозволяється рішенням у справі «Зорач проти Клаусона» (1952), вердикт у якій передбачає, що такий вид релігійного самовираження можливий, якщо для нього не використовується шкільне майно (Michaelson, 1970). По-друге, дозволяється використовувати релігійні заходи як складову патріотичного виховання чи громадянських церемоній. По-третє, діти в школі можуть вивчати релігієзнавство, але виклад цього предмету має бути об'єктивним (Michaelson, 1970).

## Аргументи на користь рішення Верховного суду

Дехто схвально поставився до рішення Верховного суду. Були люди, які вважали, що будь-який прояв релігійності на території школи означає нав'язування релігії владою. Згодом таку точку зору обстоював Рональд Флаверз у своїй книзі «Цей безбожний суд?» (1994). У ній автор доводить, що якщо під насадженням релігії владою розуміти «офіційні, формальні, симбіотичні зв'язки між релігією та світською владою, тоді рішення щодо заборони молитов було правильним» (с. 9). На думку Флаверза та його однодумців, молитовна практика означає нехтування переконаннями атеїстів, навіть незважаючи на те, що дитина має змогу відмовитися від участі в шкільній молитві, в якій би формі вона не проводилася. На відміну від прихильників молитви у школі, які вважають, що рішення Верховного суду порушує Першу поправку до Конституції США про свободу вираження релігійних почуттів, її противники доводять, що навіть добровільні молитви не повинні проводитися в світських закладах, зокрема, у державній школі. Вони переконані, що релігійні люди мають читати молитви в культових спорудах та вдома.

## Хибне застосування рішень Верховного суду

З огляду на вищезазначене, виникли суперечки про те, як трактувати ці судові рішення. Багато керівників-освітян через власну необізнаність чи з інших мотивів тимчасово відсторонювали дітей від занять у школі, якщо вони приходили туди з Біблією (House Committee on the Judiciary, 1995). З часом ця проблема стала настільки гостро, що в червні 1995 року Комітет з питань судочинства Палати представників Конгресу США зібрався на слухання з приводу того, що шкільне керівництво тимчасово відсторонює від занять учнів, які приносять з собою Біблію, моляться у школі в індивідуальному порядку чи по-іншому виражають свою релігійність, скажімо, носять обрядовий одяг (House Committee on the Judiciary, 1995). Як приклад, приведемо один з випадків, який розглядався на цих слуханнях. Донька Ейпріл Фиоре – Ребекка та дві її подруги час від часу приходили до школи з Біблією. У школі їх застерігали, що коли вони й далі будуть так чинити, то їх тимчасово відсторонять від шкільних занять на 10 днів (так само карають тих, хто прийшов до школи з наркотиками). Дівчатка у відповідь заявили, що їх позбавляють можливості реалізувати право на свободу віросповідання. Коли їх знов побачили з Бібліями в руках, то відсторонили від занять на 10 днів, при цьому керівництво школи наполягало, щоб батьки перевели їх до іншого навчального закладу (House Committee on the Judiciary, 1995).

Ці слухання у комітеті з питань судочинства при Палаті представників Конгресу США викликали таке бурхливе суспільне обговорення, що невдовзі після їх закінчення – 12 липня 1995 року тодішній президент Білл Клінтон виступив з промовою на тему дотримання принципу свободи віросповідання в школах (Religious

Tolerance, 2002). Клінтон виступив у середній школі імені Джеймса Медісона у Відні, Вірджинія. У промові президент сказав: «Перша поправка не вимагає, щоб наша школа була зоною, вільною від релігії, тому не потрібно забороняти всі прояви релігійних почуттів в навчальних закладах» (Religious Tolerance, 2002).

Але, незважаючи на роз'яснення Клінтона, і сьогодні надходить чимало скарг від учнів, які вважають, що їх права на свободу релігійного самовираження порушуються. Так, Анжела та Амбер Харрісони поскаржилися, що 19 травня 2000 року вчителька середньої школи імені Лінни Лукас у штаті Техас викинула їх Біблію на смітник зі словами: «Це мотлох!» (Religious Tolerance, 2002). Читання молитов та Біблії в школі – це два прояви релігійності, за які учням найчастіше забороняють певний час відвідувати школу. Ще один приклад. Першокласника у початковій школі імені Гейнза в Чикаго викликали на виховну розмову до директора за читання уривка з Біблії, хоча учитель дав завдання прочитати вголос уривок із будь-якого письмового твору на розсуд учня (Libertocracy, 2002). Був випадок, коли учня тимчасово відсторонили від занять у школі за те, що у класі він сказав: «Ісус – наш Господь» (Libertocracy, 2002).

Подібних скарг дуже багато. У лютому 2000 року директор однієї зі шкіл заборонив використовувати хрест як емблему біблійного клубу при школі (Religious Tolerance, 2002). Проблеми виникали і з носінням обрядового одягу та аксесуарів. В 1997 році педагоги однієї зі шкіл Техасу сказали учням, що носити чотки заборонено (Jeremiah Project, 2002). В Алабамі школярам суворо заборонили одягати натільні хрести (*Maranatha Christian Journal*, 1999). Дівчину з Антидефамаційної ліги (2002) Енн (в повідомленні названо лише її ім'я) було тимчасово відсторонено від занять у школі за те, що вона носила намисто із зображенням зірки Давида. Ще одному школяру заборонили носити футболку з написом, що пропагує родинні цінності (World Net Daily, 2002). І головне, що такі ситуації – це не поодинокі випадки. На думку багатьох соціологів та політичних лідерів, дії педагогів часто призводять до обмеження свободи віросповідання (Religious Tolerance, 2002).

Більшість американців виступають проти того, щоб у класі виголошувалася спільна молитва. Разом із тим, приблизно 75% американців, як це засвідчують опитування інституту Геллапа та фірми Гарріса, схвалюють індивідуальні молитви в школах (Barton, 1990). Більшість американців вважають, що дітям, незалежно від їхнього віросповідання, потрібно відводити в школах спеціальний «час мовчання», протягом якого можна було б помолитися чи просто зібратися з думками.

## **Розплата за відмову від молитов та морального виховання у школі?**

Відмова від читання молитов та Біблії суттєво вплинула на викладання основ моральності в державних школах. До 1962 року курс морального виховання ґрунтувався на Біблії. Але коли читання Біблії заборонили, то в школах перестали навчати таких моральних настанов, як «підстав другу щоку», «не жадай чужого» чи

«поважай матір та батька своїх» – з побоювання, що хтось може розцінити це як насадження релігії та нав'язливе моралізаторство.

Відмова державних шкіл прищеплювати духовність скоро почала даватися взнаки, особливо на фоні загального занепаду релігійності та моральності в країні. Важко сказати, наскільки він пов'язаний саме із заборонаю читання молитов та Біблії в школі, а також чи моральний занепад вплинув на рішення Верховного суду з цього питання. Найімовірніше, тут існує двонаправлений причинно-наслідковий зв'язок. Але можна з упевненістю стверджувати, що відмова від практики читання Біблії та виголошення молитов серйозно вплинула на готовність учителів навчати дітей засадам моралі (Sikorski, 1993). З цього приводу Вітц (як читаємо у: Kennedy, 1994) відзначає, що з 1962 року автори підручників для загальноосвітніх шкіл суттєво скоротили кількість вправ, направлених на прищеплення моральності, хоча раніше вони були наскрізним елементом багатьох американських посібників.

Статистика свідчить, що з 1963 року спостерігається різке зростання аморальних вчинків серед американських підлітків. Можна сперечатися, наскільки цей раптовий сплеск є наслідком загального занепаду моралі в Америці, а наскільки – результатом того, що сьогодні в школі не приділяють достатньо уваги розвитку духовності. Звичайно, така ситуація склалася внаслідок цілої низки факторів. Теоретично можна навіть припустити, що сплеск підліткової злочинності був цілком випадковим. Але в це майже ніхто не вірить.

Нижче наводяться цікаві статистичні дані, де порівнюється стан справ на кінець 1990-х із тим, що існував у 1962 році.

1. Кількість молодих людей віком від 13 до 18 років, заарештованих за вбивство, зросла приблизно вп'ятеро.
2. Кількість убивств, скоєних дівчатами, теж зросла вп'ятеро.
3. Кількість нападів за обтяжуючих обставин, скоєних дівчатами віком від 13 до 15 років, зросла вп'ятеро.
4. Кількість хлопців віком 13-14 років, заарештованих за зґвалтування, зросла утричі.
5. Кількість випадків вагітності серед незаміжніх дівчат-підлітків зросла у сім разів.
6. Половина хлопців-підлітків, які вели статеве життя, одержали перший сексуальний досвід у віці 11-13 років.
7. Понад 80% дівчат, які завагітніли в підлітковому віці, отримували соціальну допомогу через фінансово скрутне положення. Приблизно 50% тих, хто сьогодні постійно отримує соціальну допомогу, почали жити разом зі своїм хлопцем/ дівчиною ще у підлітковому віці.

Нагадаємо, що переважна більшість цих тенденцій намітилася ще в 1963 році. Чи можна вважати це випадковістю? Навряд чи. Звісно, відмова від практики шкільної молитви не була єдиною причиною такої ситуації. Але вона суттєво

вплинула на існуючий стан речей, зокрема, й тому, що внаслідок цього судового рішення в країні стали менше звертати увагу на моральність та дисципліну.

Складно достеменно встановити, що конкретно спричинило ту чи іншу поведінкову зміну, але не підлягає сумніву, що вищезазначені тенденції – це складові ширшої морально-релігійної проблеми. І все вказує на те, що припинення читання молитов у школах та відмирання морального виховання, яке ґрунтувалося на Біблії, безпосередньо пов'язані з виникненням цієї проблеми. Разом із тим, як уже зазначалося, були й інші ознаки загального занепаду моралі в країні. Наприклад, на початку та в середині 1960-х люди стали набагато частіше вживати заборонені наркотичні речовини (U.S. Department of Health and Human Services, 1992; U.S. Department of Justice, 1993), а також важливо відмітити, що саме в 1963 році стрімко почав збільшуватися відсоток розлучень, який до того не тільки не зростав, а навіть дещо знижувався порівняно з 1948 роком. Пік розлучень припав на 1980 рік, потім цей показник зменшився і зараз він трохи нижче, ніж був у 1980 (Glenn, 1999). А так як на дитину найбільше впливають батьки та школа, то природно, що загальний занепад моральності, який став особливо помітним після 1962 року, прямо позначився на поведінці молодшого покоління.

Більшість передових систем державної освіти на планеті враховують вплив морального виховання на поведінку дітей. Приміром, коли в азійських державах згорталися чи скорочувалися програми морального виховання, то спостерігався сплеск злочинності та насильства серед неповнолітніх. Тому програми, націлені на прищеплення духовності, були знову запроваджені або суттєво розширені в країнах цього регіону.

Молитви, читання Біблії та моральне виховання лишатимуться предметом гарячих дискусій поки американці будуть непокоїтися з приводу занепаду моралі в своїй країні та поки його головним чинником вважатиметься відмова від вищезазначених заходів або скорочення сфери їх застосування в школі. До того ж опонентам добровільної шкільної молитви важко відповісти на питання, чому американське суспільство заохочує своїх членів долучатися до власної культури, але застосовує кардинально інший підхід до релігії, яка зазвичай є одним з найважливіших компонентів будь-якої культури. Якщо люди вільно можуть брати участь у громадських зібраннях, мета яких – збереження культурної спадщини різних народів, то чому не дозволяється організовувати заходи, які показують культурні надбання етносів у релігійній сфері? З огляду на ці аргументи ясно, що суперечки з приводу добровільної молитви в школах триватимуть ще багато років.

## Статеве виховання

Безсумнівно, багато змін родинного та освітнього характеру були прямими наслідками культурного перелому 1960-х років. Перед тим більшість американців були, зокрема, переконані, що статеве життя – це не та тема, на якій варто акцентувати

увагу. Між тим, студенти вузів закликали ширше обговорювати ці питання та простіше ставитися до сексу – і багато американців, зокрема, такі науковці як Мастерс та Джонсон, погоджувалися з цим (Irvine, 2002).

Для того, щоб допомогти вчителям адекватно освітлювати ці теми в школах, була створена Рада Сполучених Штатів з питань інформації про статеві стосунки та статеве виховання (РСШІСВ). Бачення радою процесу статевого виховання в середині 1960-х викликало певні суперечки, хоча спершу рада схвалювала сексуальні стосунки лише в межах шлюбу, в тому числі громадянського (Irvine, 2002). Консервативні кола хотіли, щоб секс визнавався припустимим тільки в офіційно зареєстрованому шлюбі, в той час як рада наголошувала, що це ідеальний, але не єдиний варіант (Irvine, 2002).

Але на рубежі 1960-х і 1970-х років сталися суттєві зміни. Те, що молодь у вузах більш вільно ставилася до сексу, врешті-решт вплинуло на погляди широкого загалу (Melody & Peterson, 1999). В 1969 році побачила світ книга «Все, що ви завжди хотіли знати про секс, але боялися спитати» (Reuben, 1969). Невдовзі, в 1972-у вийшла друком іще одне популярне видання – «Радощі сексу» (Comfort, 1972). Наприкінці 1960-х і на початку 1970-х РСШІСВ почала висловлюватися на захист сексуальних стосунків у більш широкому значенні (Irvine, 2002). Багато консерваторів покладали провину за те, що наприкінці 1960-х та в 1970-х зростає кількість вагітностей серед дівчаток-підлітків, в першу чергу саме на РСШІСВ, з огляду на її позицію в питанні сексуальних зв'язків. Реакцією стало зародження руху за сексуальне утримання (Irvine, 2002).

З огляду на поширення вірусу СНІДу наприкінці 1980-х і в 1990-і статеве виховання знову стало важливою складовою шкільної програми (Feldman & Miller, 1998). Вчителі з новою енергією почали навчати учнів уникати незахищених статевих стосунків. Шкільному керівництву та педагогам, які намагалися пристосуватися до нових реалій, доводилося вкрай важко, адже це були перші роки епідемії СНІДу, тому вчені та лікарі ще точно не знали, як поширюється вірус цієї хвороби, тож вони часто давали дуже туманні рекомендації, а також не бралися передбачувати, якими темпами буде поширюватися вірус СНІДу та наскільки він буде схильний до мутацій (Feldman & Miller, 1998). Те, що зараження вірусом СНІДу може бути смертельним, дало нове дихання руху за сексуальне утримання, чії прихильники твердили, що це найкращий спосіб зупинити поширення недуги та врятувати людські життя (Irvine, 2002). Суперечки щодо того, як найкраще викладати статеве виховання, не вщухають і сьогодні.

---

## Висновок

1960-і роки більше, ніж будь-яке інше десятиліття ХХ ст., були пронизані духом змін. Ця декада змінила все американське суспільство. Студентські демонстрації, страйки вчителів, заборона виголошувати молитви у державних школах, статеве виховання – все це кардинально змінило освіту США. Як судова

справа «Браун проти Міністерства освіти» та холодна війна визначили характер освітньої системи країни у 1950-і, так і вищезазначені події впливали на освітню сферу в 1960-і. І хоча існують різні думки з приводу наслідків тих змін, безсумнівно, що освіта Сполучених Штатів за цей час стала інакшою.

## Питання для обговорення

---

1. На ваш погляд, хто з освітніх діячів, про яких йдеться в підрозділі «Сучасна освітня думка», мав найбільший вплив і чому?
2. У 1995 році президент Клінтон виступив з промовою, де висловився проти тенденції до обмеження свободи віросповідання в школах. Як ви вважаєте, чи змінила щось ця промова, або, можливо, потрібні ще якісь заходи для того, щоб школа перестала закликати учнів не згадувати про свої релігійні переконання на території школи?
3. У Мартіна Лютера Кінга-молодшого було багато рис, гідних захвату. Які його дії та риси характеру вам подобаються найбільше?
4. Однозначно, війни, зокрема і в'єтнамська, суттєво впливають на освіту. Чому? Чи зумовлено це суспільною напруженістю, яка виникає під час війни? Чи насправді війна зазвичай знаменує собою початок нової ери, адже люди борються за певні ідеали?

## Список джерел

---

- Ammerman M. (1995). *Roger Williams*. Uhrichsville, OH: Barbour.
- Anderson, D. C. (1992). *The loss of virtue: Moral confusion and social disorder in Britain and America*. London: Social Affairs Unit.
- Anti-Defamation League. (2002). *Ann*. Retrieved June 11, 2002, from [http://www.adl.org/religion\\_ps/dress\\_codes.asp](http://www.adl.org/religion_ps/dress_codes.asp).
- Archer, J. (1986). *The incredible Sixties: The stormy years that changed America*. San Diego, CA: Harcourt, Brace & Jovanovich.
- Aron, P. (1997). *Unsolved mysteries of American education*. Thorndike, ME: G. K. Hall.
- Astin, A. W., Astin, H. S., Bayer, A. E., & Bisconti, A. N (1975). *The power of protest*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barrow, R. (1978). *Radical education: A critique of deschooling and freeschooling*. New York: Wiley.
- Barton, D. (1990). *Our Godly heritage* [Video]. Aledo, TX: Wallbuilders.
- Berman, L. (1989). *Lyndon Johnson's war: The road to stalemate in Vietnam*. New York: Norton.
- Berube, M. R. (1969). The unschooling of New York's children. In M. R. Berube & M. G. Gittell (Eds.), *Confrontation at Ocean Hill-Brownsville* (c. 136–139). New York: Praeger.
- Blanshard, P. (1963). *Religion and the schools*. Boston: Beacon Press.



- Bloom, B. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: McKay.
- Branch, T. (1988). *Parting the waters: America in the King years 1954–1963*. New York: Simon & Schuster.
- Branch, T. (1998). *Pillar of fire: America in the King years 1963–1965*. New York: Simon & Schuster.
- Brown v. Board of Education 347 U.S. 483 (1954).
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.
- Carter, B. (1971). *Pickets, parents, and power: The story behind the New York City teachers' strikes*. New York: Citation Press.
- Case, R. (1992). Advantages and limitations of the Neo-Piagetian position. In R. Case (Ed.), *The mind's staircase* (c. 37–51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, D. K. (1973). The price of community control. In C. Greer (Ed.), *The solution as part of the problem* (c. 42–65). New York: Harper & Row.
- Comfort, A. (Ed.). (1972). *The joy of sex*. New York: Crown.
- Congressional Record. (1962, June 26). Vol. 108.
- Cronbach, L. (1949). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Row.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334.
- Davidson, S. (1971). The hippie alternative: Getting back to the communal garden. In A. S. Skolnick & J. H. Skolnick (Ed.), *Family in transition* (c. 527–541). Boston: Little, Brown.
- Dominion School. (2002). Retrieved June 11, 2002, from <http://www.dominionschool.com/>
- Dupuis, A. M. (1966). *Philosophy of education in historical perspective*. Chicago: Rand McNally.
- Engel v. Vitale 370 U.S. 421 (1962).
- Feldman, D. A., & Miller, J. W. (1998). *The AIDS crisis: A documentary history*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Ferretti, F. (1969). Who's to blame in the school strike? In M. R. Berube & M. G. Gittell (Eds.), *Confrontation at Ocean Hill-Brownsville* (c. 283–313). New York: Praeger.
- Flanagan, O. J. (1984). *The science of the mind*. Cambridge: MIT Press.
- Flavell, J. H. (1963). *The developmental psychology of Piaget*. Princeton, NJ: Van Nostrom.
- Flowers, R. (1994). *The godless court?* Louisville, KY: Westminster John Knox Press.
- Flynn, D. (2002). *Why the left hates America: Exposing the lies that have obscured our nation's greatness*. Roseville, CA: Forum.
- Fredrickson, G. M. (2002). *Racism: A short history*. Princeton, NJ: Princeton University Press
- Gallup Poll. (2005). *Surveys from 1960–2005*. Washington, DC: Gallup. Retrieved from <http://www.Gallup.com>.

- Glenn, N. D. (1999). Further discussion on the effects of no-fault divorce on divorce rates. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 800–802.
- Goines, D. L. (2001). The free speech movement in Berkeley. In S. A. Kallen (Ed.), *Sixties counterculture* (c. 33–43). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Goldbloom, M. J. (1973). The New York school crisis. In C. Greer (Ed.), *The solution as part of the problem* (c. 66–92). New York: Harper & Row.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I., & Anderson, R. H. (1959). *The non-graded elementary school*. New York: Harcourt & Brace.
- Grant, E., & Hill, M. H. (1974). *I was there: What really went on at Kent State*. Lima, OH: CSS.
- Gregory, R. J. (2004). *Psychological testing*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hamilton, C. (1991). *The Hitler diaries: Fakes that fooled the world*. Lexington: University of Kentucky.
- Harris, R. (2001). *Selling Hitler*. London: Arrow.
- Head, W. P., & Grinter, L. E. (1993). *Looking back on the Vietnam War*. Westport, CT: Greenwood.
- House Committee on the Judiciary. (1962). *Hearings before the Committee on the Judiciary*. Washington, DC: U.S. House of Representatives.
- House Committee on the Judiciary. (1995). *Hearings on religious freedom in the schools*. Washington, DC: U.S. House of Representatives.
- Illich, I. (1972). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Irvine, J. M. (2002). *Talk about sex*. Berkeley: University of California.
- Irving, D. C. (1968). *The German atomic bomb*. New York: Simon & Schuster.
- Jeremiah Project. (2002). Available at [http:// www.jeremiahproject.com](http://www.jeremiahproject.com).
- Jeynes, W. (2004). Immigration in the United States and the golden years of education: Was Ravitch right? *Educational Studies*, 35, 248–270.
- Jeynes, W. (2006). Standardized tests and Froebel's original kindergarten model. *Teachers College Record*, 108(10), 1937–1959.
- Jeynes, W. H. (2000). Effects of several of the most common family structures on the academic achievement of children. *Marriage and Family Review*, 30(1/2), 73–97.
- Johnson, P. (1997). *A history of the American people*. New York: HarperCollins.
- Kaiser, D. E. (2000). *Kennedy, Johnson, and the origins of the Vietnam War*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kaldor, M., & Holden, G. (1989). *The new détente: Rethinking East-West relations*. London: United Nations University.
- Kallen, S. A. (2001). Introduction. In S. A. Kallen (Ed.), *Sixties counterculture* (c. 3–32). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Kemble, E. (1969). Ocean Hill-Brownsville. In M. R. Berube & M. G. Gittell (Eds.), *Confrontation at Ocean Hill-Brownsville* (c. 33–51). New York: Praeger.
- Kennedy, J. (Ed.). (1994). *The hidden agenda* [Video]. Ft. Lauderdale, FL: Coral Ridge Presbyterian Church.

- Kimball, J. P. (1998). *Nixon's Vietnam War*. Lawrence: University of Kansas.
- King, M. L. Jr. (1998). *The autobiography of Martin Luther King Jr.* (C. Carson, Ed.). New York: Warner.
- King, M. L. Jr., & Washington, J. M. (Ed.). (1986). *A testament of hope: The essential writings of Martin Luther King Jr.* San Francisco: Harper & Row.
- Kliebard, H. M. (1969). *Religion and education in America*. Scranton, PA: International Textbook Company.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). *Development as the aim of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Leary, T. (2001). Spreading the psychedelic message. In S. A. Kallen (Ed.), *Sixties counterculture* (c. 115–131). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Libertocracy. (2002). *Web essays*. Retrieved June 11, 2002, from <http://www.libertocracy.com/webessays/religion/persecution>.
- Loeb, P. R. (1994). *Generation at the crossroads: Apathy and action on the American campus*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Loewen, J. W. (1996). *Lies my teacher told me*. New York: Simon & Schuster.
- Louisell, D. W. (1964). The man and the mountain: Douglas on religious freedom. *Yale Law Journal*, 73, 975–988.
- Maranatha Christian Journal. (1999). *Alabama school stops student from wearing cross*. Retrieved June 11, 2002, from <http://www.mcjonline.com>.
- Mayer, M. (1969). *The teachers strike, 1968*. New York: Harper & Row.
- Mayer, M. (1970). The full and sometimes very surprising story of Ocean Hill, the teacher's union, and the teachers' strikes of 1968. In A. Meier & E. Rudwick (Eds.), *Black protest in the sixties* (c. 169–229). Chicago: Quadrangle.
- McCullum v. Board of Education, Dist. 71. 333 U.S. 203 (1948).
- McCoy, R. (1969). The year of the dragon. In M. R. Berube & M. G. Gittell (Eds.), *Confrontation at Ocean Hill-Brownsville* (c. 52–63). New York: Praeger.
- Mee, C. L. (1975). *Meeting at Potsdam*. New York: M. Evans.
- Melody, M. E., & Peterson, L. M. (1999). *Teaching America about sex*. New York: New York University Press.
- Michaelsen, R. (1970). *Piety in the public school*. London: Macmillan.
- Miles, B. (2004). *Hippie*. New York: Sterling Press.
- Miller, J. (2001). The anti-war movement is born. In S. A. Kallen (Ed.), *Sixties counterculture* (c. 57–66). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Mitchell, V., & Block, J. H. (1983). Assessing personal and social change in two generations. In M. Horner, C. C. Nadelson, & M. T. Notman (Eds.), *The challenge of change: Perspectives on family, work, and education* (c. 223–262). New York: Plenum.
- Morin, R. (1969). *Dwight D. Eisenhower: A gauge of greatness*. New York: Simon & Schuster.
- Murray v. Curlett 374 U.S. 203 (1963).

- Murray, W. (1982). *My life without God*. Nashville, TN: Thomas Nelson.
- Nash, G. (1997). *History on trial: Culture wars and the teaching of the past*. New York: Knopf.
- National Catholic Almanac*. (1963). Vol. 24. Patterson, NJ: St. Anthony's Guild.
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill*. New York: Hart.
- Neill, A. S. (1968). *Summerhill*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- President urges court be backed on prayer issue (1962, June 28). *New York Times*, p. 1.
- Oates, S. B. (1982). *Let the trumpet sound: The life of Martin Luther King Jr.* New York: Harper & Row.
- Orlofsky, D. D. (2001). *Redefining teacher education: The theories of Jerome Bruner and the practice of training teachers*. New York: Peter Lang.
- Palmer, J. A. (2001). *Fifty modern thinkers of education: From Piaget to present*. London: Routledge.
- Paterson, T. G. (1989). *Kennedy's quest for victory*. New York: Oxford.
- Perrone, V. (1990). How did we get here? Testing in the early grades: The games grown-ups play. In C. Kamii (Ed.), *Testing in the early grades* (c. 1–13). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Piaget, J. (1950). *The nature of intelligence*. New York: Harcourt, Brace.
- Podair, J. E. (2002). *The strike that changed New York*. New Haven: Yale University Press.
- Pritchett, W. (2002). *Brownsville, Brooklyn, Blacks, Jews, and the changing face of the ghetto*. Chicago: University of Chicago Press.
- Raffini, J. P. (1988). *Student apathy: The protection of self-worth*. Washington, DC: National Education Association.
- Ravitch, D. (1974). *The great school wars*. New York: Basic.
- Ravitch, D. (1983). *The troubled crusade: American education 1945–1980*. New York: Basic Books.
- Reed v. Van Hoven 237 F. Supp. 48 (W.D. Mich. 1965).
- Religious Tolerance. (2002). *News*. Retrieved June 11, 2002, from <http://www.religioustolerance.org/lawmenu.htm>.
- Reuben, D. R. (1969). *Everything you wanted to know about sex but were afraid to ask*. New York: McKay.
- Richardson, L. F. (1960). *Statistics of deadly quarrels*. Pittsburgh, PA: Boxwood.
- Ridgeway, I. (2002). *A survey into the physical and psychological differences of the American, German, and Japanese educational methods in teaching the subject of mathematics*. Master's thesis, University of Wisconsin at Stout.
- School District of Abington v. Schempp 374 U.S. 203 (1963).
- Sikorski, R. (1993). *Controversies in constitutional law*. New York: Garland.
- Silver, H. (1981). Education against poverty: Interpreting British and American policies in the 1960s and 1970s. In E. B. Gumbert, H. Silver, M. F. Young, & E. Z. Friedenberg, (Eds.), *Poverty, power, and authority in education* (c. 13–33). Atlanta: Georgia State University.
- Smith, R. B. (1983). *An international history of the Vietnam War*. New York: St. Martin's Press.

- Sowell, T. (1992). *Inside American education*. New York: Free Press.
- Spin-Tech. (1999). *Spin-Tech letters to the editor*. Retrieved June 11, 2002, from <http://www.spintech.mag.com>.
- Sykes, C. J. (1995). *Dumbing down our kids*. New York: St. Martin's Press.
- Urofsky, M. (Ed.). (1970). *Why teachers strike*. Garden City, NY: Doubleday.
- U.S. Center for Education Statistics. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Center for Education Statistics.
- U.S. Department of Health and Human Services. (1992). *Statistical abstracts of the United States*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Health and Human Services. (1998). *Statistical abstracts of the United States*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Health, Education, and Welfare. (1957). *Progress of public education, 1956–1957*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Justice. (1993). *Report to the nation on crime and justice*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Justice. (1999). *Age-specific arrest rate and race-specific arrest rates for selected offenses, 1965–1992*. Washington, DC: Author.
- Vahey, M. F. (1998). *A hidden history: Slavery, abolition, and the underground railroad in Cow Neck on Long Island*. Port Washington, NY: Cow Neck Peninsula Historical Society.
- VanDeMark, B. (1991). *Into the quagmire: Lyndon Johnson and the escalation of the Vietnam War*. New York: Oxford.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Willis, G. (1999). *A necessary evil: A history of American distrust of government*. New York: Simon & Schuster.
- World Net Daily. (2002). *News*. Retrieved June 11, 2002, from [http://www.worldnetdaily.com/nes/article.asp/ARTICLE\\_ID=22891](http://www.worldnetdaily.com/nes/article.asp/ARTICLE_ID=22891).
- Zorach v. Clauson 343 U.S. 306 (1952).



### Посилення суспільної критики освіти

Впродовж усієї історії США різні групи американців виступали за державну освіту. З 1830-х і до початку 1920-х років освіту за державний кошт підтримували в першу чергу консерватори, а не ліберали, адже загальноосвітні школи почали засновуватися консервативними діячами, на чолі яких стояв Горацій Манн (Hunt & Maxson, 1981; Yulish, 1980). Але коли на захист державних шкіл став Джон Дьюї, безпрецедентна кількість лібералів почала висловлюватися за розширення мережі загальноосвітніх шкіл. Їх підтримка сприяла початку «золотої ери» загальноосвітніх шкіл, яка тривала з 1920-х і до початку 1960-х років. Протягом цього часу державну освіту підтримували і консерватори, і ліберали. Але на початку 60-х ситуація почала змінюватися: стало зрозумілим, що в школах намітився спад академічної успішності. Справа в тому, що в період з 1963 до 1980 років випускники середніх шкіл стали набирати все менше балів у SAT (раніше цей тест офіційно розшифровувався як «Тест шкільних навичок» або «Тест шкільної успішності») при вступі до вузів (Ravitch & Finn, 1987; Wirtz, 1977). Тож у 1960-і та 1970-і американці почали все частіше критикувати державну систему шкільної освіти (Breland, 1977).

Питання, що ж насправді відбувалося з системою державної освіти у 1963-1980 рр.: це був час поступового спаду академічної успішності чи період сприятливої атмосфери для продуктивного навчання, і досі викликає запеклі суперечки (Bloom, 1987; Breland, 1977). Під час цієї дискусії неминуче піднімаються питання об'єктивності тестувань, а віднедавна – ще й тема насильства та проявів расизму в школі (Ravitch & Finn, 1987; Sowell, 1993; Wirtz, 1977). Стандартизований вступний тест (SAT) широко обговорюється, адже він має забезпечити незалежну та об'єктивну оцінку рівня академічної успішності випускників. Хоча на додачу до результатів цього тесту освітяни застосовують і низку інших критеріїв.

Як і щодо багатьох інших освітніх проблем, думки американців щодо того, чи стала державна шкільна освіта в Америці гіршою, значно розходяться (Bloom, 1987; Ravitch & Finn, 1987; Sowell, 1993; Wirtz, 1977). Одні освітяни вважають, що занепад у сфері державної шкільної освіти – це міф, а насправді були навіть деякі ознаки покращення ситуації (Bracey, 1992a, 1992b, 1993a, 1993b). Противники цієї точки зору стверджують, що в ту пору спостерігалось стрімке погіршення академічної успішності учнів, і звинувачують у цьому, в першу чергу, вчителів (Ravitch & Finn, 1987; Sowell, 1993).

Справа не тільки в тому, що учні стали гірше здавати шкільні тести, головне, що вони стали набирати менше балів у SAT. З 1963-го до 1980-го середній бал SAT у

випускників неухильно знижувався (Wirtz, 1977). SAT – це найстаріший та найбільш авторитетний стандартизований тест для оцінювання рівня знань, тож падіння середніх його значень протягом 17 років поспіль неабияк стурбувало багатьох освітян. Та все ж застосування SAT у загальнонаціональному масштабі має певні недоліки. Перш за все тому, що випускники, які проходять SAT, у своїй масі хочуть вступити до вищого навчального закладу (Wirtz, 1977). Тому не можна сказати, що середній бал випускників, які здають SAT, дає повне уявлення про рівень академічної успішності всіх учнів державних та приватних шкіл Америки (Wirtz, 1977).

Але існують і такі стандартизовані тести, які дозволяють оцінити рівень знань ширшого кола школярів (Stedman & Kaestle, 1985a, 1985b). Результати цих тестів можна використовувати, щоб розібратися, чи справді з 1963 до 1980 спостерігалось зниження академічної успішності учнів в американських школах. Найбільш репрезентативним у цьому плані можна назвати тест NAEP (ця аббревіатура розшифровується як: «Загально національний аналіз навчального прогресу»). Про нього Стедман та Кестле (1985a) писали: «Тест NAEP – це чи не найкращий індикатор загальнонаціональних тенденцій» (с. 204). Багато освітян високо оцінюють NAEP, адже «середнє значення його результатів статистично достовірне, а отримані дані репрезентативні для всієї досліджуваної групи» (Ravitch & Finn, 1987, с. 44). Але проблема в тому, що тестування за цією методикою розпочалося лише в 1969 році, а до 1973 року тестування з математики проводилося досить рідко, щоб оцінювати результати в загальнонаціональному масштабі (U.S. Department of Education, 1990). А кількість балів при тестуванні математичних знань вперше почала фіксуватися тільки під час вступної кампанії 1978 року, до цього виставлялися оцінки (U.S. Department of Education, 1990). Тож, на відміну від SAT, тест NAEP може допомогти нам аналізувати лише другу половину періоду, впродовж якого спостерігалось зниження кількості балів, які набирали школярі під час тестувань.

Втім, можна в цій ситуації можна скористатися й іншими типами тестів, призначених для оцінювання рівня академічної успішності. Існують, наприклад, «Айовські тести освітнього розвитку» (ITED) та «Айовські тести основних навичок і знань» (ITBS) (Forsyth, 1994; U.S. Department of Education, 2000).

Кожен із тестів, які широко використовуються для оцінювання рівня знань учнів, має свої слабкі сторони. Ці недоліки заважають освітянам зрозуміти, чи дійсно в Америці знижується рівень академічних знань школярів. Тож для того, щоб розібратися в цій ситуації, необхідно застосувати підхід, який би не тільки ґрунтувався на аналізі результатів тестів, а й врахував би й інші індикатори академічної успішності учнів. Тому, хоча в цьому розділі буде багато уваги приділятися SAT, з огляду на авторитетність цього тесту та його місце в науковому аналізі, водночас ми будемо брати до уваги й інші тести та показники академічної успішності.



## Основні аргументи сторін

### Позиція освітян з руху за високу якість освіти

Прихильники думки, що Америці у школярів знижується рівень знань, звинувачують сучасну американську освітню систему в тому, що в ній посередність стала нормою (Boyer, 1985, с. 16). Ці та інші проблемні питання, які непокоїли освітян, відображені в звіті Національної комісії з питань високоякісної освіти (1983), який називався «Національні ризики». В документі вказувалося на тривожне зниження середнього балу SAT на 90 пунктів та на споріднені з цим явища, зокрема, на погіршення знань абітурієнтів у низці дисциплін, що підтверджується результатами профільних тестувань. У звіті підкреслювалося, що в університетах доводиться все частіше відкривати репетиторські курси з математики (National Commission on Excellence in Education, 1983). З тих часів змін на краще практично не було, стверджує частина авторів книги «Реформована країна? Американська освіта, 20 років після звіту «Національні ризики» (Gordon, 2003).

#### Погляд зблизька: тестувати чи не тестувати? Ось у чому питання

Якими мають бути іспити та чи взагалі потрібно їх проводити – ці питання викликають суперечки вже не одне століття. Адже, з одного боку, вчителю необхідно мати змогу перевіряти, наскільки добре він викладає матеріал та чи готові учні застосувати здобуті знання на практиці, а з іншого боку, будь-який іспит – це завжди стрес, тож учитель має намагатися пом'якшити негативні аспекти перевірки знань.

Який бік людина обирає у цій суперечці, як правило, залежить від того, наскільки її погляди консервативні (тобто, ця людина переніаліст чи есенціаліст) чи ліберальні (тобто, ця людина прогресист чи реконструкціоніст) – див. розділ 8 (Dupuis, 1966; Strauss, 1968; Walker, 1963). В дискусії, про яку йдеться мова, є два принципові питання. По-перше: яка форма іспиту оптимальна? Ліберали вважають, що екзамени та тести несуть стреси, які погано впливають на психіку школярів, а тому, по можливості, їх треба уникати. Ліберально налаштовані освітяни наполягають, що вчитель замість них може використовувати інші засоби оцінки знань учнів, зокрема, складання учительських рейтингів, перевірка домашньої роботи, виставлення оцінок за реферати та інші учнівські роботи (Dupuis, 1966; Strauss, 1968). Ліберали доводять, що учень вчиться найкраще в комфортному для себе середовищі, коли кількість стресових факторів зведена до мінімуму. Консерватори ж вважають, що пропонуваній лібералами підхід лишає великий простір для упереджених оцінок (Dupuis, 1966; Walker, 1963). Вони стверджують, що практично кожному знайома ситуація, коли вчитель, керуючись суб'єктивними критеріями, ставить учню занижену чи завищену оцінку. Між тим, консерватори вважають, що неприпустимо ставити майбутнє учнів у залежність від таких суб'єктивних оцінок (Dupuis, 1966; Walker, 1963). І щоб уникнути цього ризику, необхідно мати більш об'єктивні способи оцінювання.

По-друге, сторони сперечаються щодо освітнього підходу, який має застосовуватися в школах. Ліберали підтримують дитиноцентричний підхід. Консерватори ж переконані, що навчання має вестися за єдиними, узгодженими навчальними програмами. Ліберали переконані, що дитина має право сама вибирати, що їй вивчати, адже, якщо їй подобатиметься матеріал, то вона буде швидше та ефективніше засвоювати нові знання (Dupuis, 1966; Strauss, 1968). Застосування цього підходу, стверджують ліберали, спонукає людину навчатися все життя, що і є головною метою освіти. Тому, якщо дитині не подобаються екзамени, то, на думку ліберальних освітян, потрібно відмовитися від них, тому що вони можуть ослабити дитячу тягу до знань (Dupuis, 1966; Strauss, 1968). Проте консерватори наполягають, що одне з найголовніших завдань школи – підготувати дитину до дорослого життя. А для цього, кажуть консерватори, дитина має навчитися наполегливо працювати, щоб вміти здійснювати свої життєві плани та мрії (Dupuis, 1966; Walker, 1963). Скажімо, в сучасному американському суспільстві людина, яка хоче знайти хорошу роботу, має знати програми Microsoft Word, Excel та Power Point. І школа, на думку освітян-консерваторів, повинна готувати дітей до сучасних реалій (Dupuis, 1966; Walker, 1963).

В цій суперечці слухні думки висловлюють як ліберали, так і консерватори, що наштовхує на думку, що школа може бути водночас і дитиноцентричною, і орієнтованою на навчання за усталеними програмами.

- Якою, на вашу думку, повинна бути школа – дитиноцентричною чи орієнтованою на навчання за усталеними програмами?
- Як, на вашу думку, потрібно оцінювати дитину?
- Чи повинні використовуватися стандартизовані тести?
- Якщо ви вважаєте, що такі тести потрібно використовувати, то як часто необхідно проводити тестування?

В газетах часто друкувалися репортажі про те, як гостро стоїть питання неписьменності в суспільстві. Автор книги «Неграмотність: національна дилема» Девід Харман (1987) писав:

«Ця проблема стосується не тільки тих, хто кинув школу, і не тільки представників етнічних меншин, хоча найбільше неграмотних саме серед цих двох категорій населення. Все більше і більше працюючих американців виявляються або зовсім неграмотними або нездатними читати та писати на рівні, який потрібен їм на роботі та в повсякденному житті» (с. 1).

Те, що все частіше з'являються повідомлення про випускників загальноосвітніх шкіл, які так і не навчилися читати та писати, викликає серйозне занепокоєння. Автор книги «Неграмотна Америка» (1985) Джонатан Козол називає такий стан справ жахливим.

Оцінки масштабів неграмотності в Америці сильно різняться. Причина таких розбіжностей часто криється в тому, що дослідники дають різні визначення цьому

явищу. Офіційно в Сполучених Штатах 94% населення письменні – це доволі високий показник, порівняно з іншими країнами (U.S. Census Bureau, 2001). Але річ у тому, що все більше американських бізнесменів та освітян вважають класичне визначення грамотності застарілим. Натомість, зараз активно вживається термін «функціональна грамотність» (U.S. Census Bureau, 2001), але навіть серед учених немає єдиної думки, що ж розуміти під цією фразою. Тому Бюро перепису населення США наводить дані, згідно з якими в країні лише 3% неграмотних громадян старше 20 років. Джонатан Козол називає куди вищу цифру, він вважає 60 мільйонів американців «функціонально неграмотними», а деякі дослідники кажуть про 72 мільйони (Kozol, 1985), а це вже 20-25% всього населення Сполучених Штатів.

Ті, хто вважає, що система шкільної освіти зараз переживає занепад, аргументують свою позицію, вказуючи на те, що рівень вимог до учнів постійно знижується (National Commission on Excellence in Education, 1983), а також вони наводять статистичні дані, які свідчать: сьогодні американським учням задають менше домашніх завдань, ніж раніше (Cintora, 1999). До того ж прихильники такої песимістичної точки зору стверджують, що шкільні оцінки втратили свою первісну вагу, тобто, зараз легше отримати високий бал, ніж колись. А це тісно взаємопов'язано з низькими результатами тестувань, вказує Томас Соувелл (1993). Він пише:

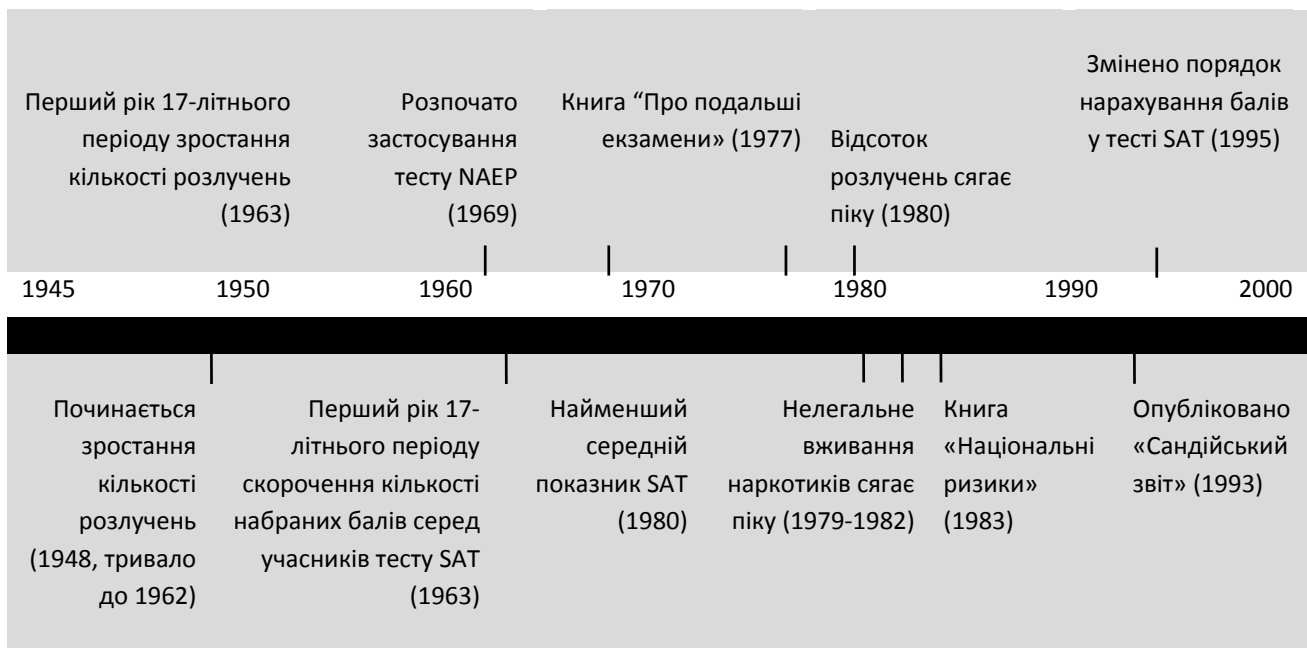
«Ці два явища – девальвація оцінок та все гірші результати тестування – аж ніяк не можна розглядати відокремлено одне від одного. Малоімовірно, щоб без систематичного замилення очей батькам та громадськості, шляхом виставляння все вищих оцінок, погіршення результатів навчання могло б тривати так довго» (с. 2).

Результати Американської програми тестування абітурієнтів (American College Testing Program (ACT)) свідчать: середній бал учнів (GPA) зріс з 2,59 у 1966 році (за чотирибальною системою) до 2,85 у 1976-у (Singal, 1991). Те, що найвищі оцінки («А» та «В») стали виставлятися учням частіше, підтверджується й іншими джерелами (Sowell, 1993). Наприклад, Карл Сінглетон (1985) висловлює своє презирство до освітньої системи через те, що зараз практично не виставляють найнижчу оцінку – «F», тому можна нічого не робити, але все одно автоматично отримувати найнижчий, втім, позитивний бал. «Система шкільної освіти зробила свій внесок в масове невігластво, виставляючи завищені бали протягом вже більше 20 років» (с. 264), – зазначає Сінглетон.

Деякі освітяни з руху за високу якість освіти, наприклад, Діана Равітч та Честер Фінн (1987), стверджують, що послаблення вимог в університетах Америки призводить до зниження академічної успішності в державних школах. Справа в тому, що вступні екзамени з математики, історії та літератури сьогодні в багатьох закладах вищої освіти легші, ніж 30 років тому (Ravitch & Finn, 1987). Але за іронією долі, наголошує Томас Соувелл (1993), хоча вимоги до абітурієнтів і стали нижчими, але

зараз менший відсоток найкращих (за шкільними оцінками чи тестовими балами) випускників школи потрапляє до найпрестижніших університетів, ніж раніше:

«Наприклад, з випускників 1991 року, які набрали в усному тесті SAT 750-800 балів, в Амгерстський коледж було зараховано менше половини бажаючих, а на решту 26 місць взяли абітурієнтів, які під час складання цього тесту набрали по 400 балів. Подібна ситуація спостерігається і в Стенфордському університеті, де не зарахували більшість абітурієнтів, які набрали 700-800 балів в усному тесті SAT, а взяли більше ста учнів, які набрали менше 500 балів під час складання того ж тесту» (с. 122-123).



Крім того, Соувелл (1993) відзначає, що якщо в 1968 році дві третини абітурієнтів, які під час тестування з математики набрали 750-800 балів, зараховувались до Масачусетського технологічного інституту, то в 1987 році прийняли тільки 40% таких випускників.

Звичайно, на цей закид Соувелла можна було б відповісти, що вузи з 4-річним навчальним курсом при наборі студентів більше покладаються на шкільні оцінки, ніж на бали SAT. Іншими словами, випускника, чий середній бал атестату – «С» («трійка»), не зарахують на навчання до престижного вищого навчального закладу, незалежно від того, скільки балів він набере у SAT. Але інше дослідження, яке провів Дінеш д'Соуза (1991), вказує, що тенденції, подібні до виявленої Соувеллом залежності між тестовим балом SAT та вірогідністю зарахування до крупного вузу, діють і щодо середнього балу шкільного атестату. Тому що в реальності найпрестижніші вищі навчальні заклади часто не приймають на навчання випускників із середнім шкільним балом 4.0 та (або) високим балом SAT (Sowell, 1993).

Соувелл вказує на цю закономірність і додає: «Серед не академічних критеріїв, які пояснюють такі аномалії – особисті якості (справжні чи уявлені членам приймальних комісій), географічний чинник, преференції для випускників минулих років, а також етнічний фактор чи расові квоти» (с. 122–123). З огляду на це, педагоги, які виступають за підвищення якості освіти, стверджують, що в сучасного учня менше стимулів добре вчитися, адже оцінки і тестовий бал уже не такі важливі, як 30 років тому (Sowell, 1993).

Освітяни, які кажуть про погіршення стану справ в освіті, вказують ще й на низку інших індикаторів. Наприклад, професор Девід Сінгел (1991) стверджує, що в 1989 році одне із загальнонаціональних опитувань засвідчило: 75% викладачів вузів вважають, що студенти молодших курсів «погано підготовлені та не володіють базовими навичками та знаннями в достатньому обсязі», і лише 15% дотримуються протилежної думки (с. 59). Окремі науковці заявляють, що словниковий запас учнів початкових та середніх класів скорочується зі швидкістю приблизно 1% на рік (Kennedy, 1994). Джозеф Адельсон вказує, що навіть самі школярі визнають, що американська система освіти недостатньо ефективна. 48% учнів вважають, що шкільна програма могла б бути вимогливішою (Adelson, 1985).

Позицію тих, хто вважає сучасну освіту занепадою та виступає за підвищення її якості, добре підсумовує Томас Соувелл:

«Зниження успішності навчання почалося в 1960-і роки та спостерігається не тільки в школі, а й у вузах. Про загальний занепад в освіті свідчать не лише результати низки об'єктивних тестів, але й спостереження вчителів та викладачів, а також відгуки роботодавців, до яких приходять некомпетентні випускники вузів. Широко відомо, що абітурієнти набирають все менше балів у SAT. Але падіння освітніх стандартів засвідчує і Американська програма тестування абітурієнтів (ACT), а також «Айовський тест освітнього розвитку» та інші локальні тести. Приміром, у 1991 році лише 11% восьмикласників успішно справлялися з математичними задачами для сьомого класу» (с. 1).

Тоді слово взяли консерватори, які заявили, що в американській освіті процвітає посередність (Sowell, 1993). Невдовзі до цієї дискусії долучилося багато лібералів-прогресистів, наприклад, Альберт Шенкер, а також лідери етнічних меншин, які стали висловлюватися за реформування американської шкільної системи (Stedman, 1994). Освітянин-ліберал Джонатан Козол (1995) твердить, що якщо не вирішувати проблем академічної успішності та грамотності, то першими постраждають учні з бідних родин та національних меншин. У 1980-і та 1990-і роки багато реформаторських ідей висували консерватори та прогресисти, які підтримували рух за високу якість освіти (Finn, 1991; Sowell, 1993). Педагоги, які закликали до реформ, сходилися на думці, що існує декілька причин, які призводять до подальшого занепаду американської освіти, а саме: менш відповідальне ставлення до навчання; скорочення кількості учнів, які вибирають складні для вивчення

дисципліни; занепад моральних цінностей в Америці; посилення ролі телебачення в країні; а також збільшення кількості дітей, які виховуються в неповній родині (Finn, 1991). Коротко погляди тих, хто виступав за підвищення якості навчання, добре передав Пол Купермен (1985), коли заявив:

«Кожне минуле покоління американців було розумніше, освіченіше та економічно грамотніше, ніж їхні батьки. Вперше в історії нашої країни освітній рівень наступного покоління не тільки не перевищить батьківський і не буде таким самим, а навіть не наблизиться до нього» (с. 23).

### **Освітня, що не погоджується з прихильниками руху за високоякісну освіту**

Значна частин освітян не погоджується з висновками колег-прихильників руху за високу якість освіти. Вони переконані, що твердження про різке погіршення стану справ в освіті перебільшені (Berliner & Biddle, 1995; Bracey, 1993a, 1993b; Stedman, 1994).

Ці педагоги не заперечують, що в школі існують певні проблеми, але підкреслюють, що академічна успішність учнів за останні 30 років стабільна, і насправді не погіршується (Berliner & Biddle, 1995; Stedman, 1994). Наприклад, багато хто в освітніх колах вважає, що зниження середнього балу SAT у період з 1963 до 1980 року пояснюється зміною контингенту випускників, які проходили це тестування (Gough, 1993): адже, завдяки руху за громадянські права в 1960-х багато афроамериканців та представників інших меншин стали складати SAT і поступати до вузів (Wirtz, 1977). А тому зниження середнього балу учасників SAT свідчить скоріше про успіхи в освітній політиці, а не знаменує собою провал, який повинен був би викликати глибоку суспільну стурбованість (Wirtz, 1977).

Ті, хто стають на захист існуючої системи державної шкільної освіти, як правило, по-іншому бачать головні цілі навчання, ніж прихильники руху за високу якість освіти. Вони переконані, що висока якість освіти важлива, але в першу чергу потрібно забезпечити доступність освіти для всіх категорій населення. Наприклад, Синтія Браун висловлює занепокоєність, що якщо ставити на перше місце високу якість освіти, це може зашкодити рівності (Brown, 1985). А Мілтон Швебель (1985) вважає нерівність найбільшою проблемою шкільної системи:

«Подобається нам це чи ні, але в Сполучених Штатах фактично існують дві різні шкільні системи. Перша – елітарна, вона краща, ніж іноземні. (...) Але друга система характеризується нижчою успішністю учнів, нижчими затратами на кожного учня та нижчим соціальним становищем їх батьків» (с. 237–238).

Деякі ліберали висміюють звичку критиків відразу бити на сполох із приводу зниження тестового бала, не розбираючись, чим воно могло бути викликане в тих чи інших дисциплінах (Levin, 1985):

«Хотів би відзначити, що погіршення рівня знань і навичок сучасних учнів, про яке так часто говорять, зниження середнього балу в тестах, зміни в навчальних планах, девальвація шкільної оцінки та можливість вступити до вузу, навіть при низькому рівні знань – це скоріше наслідок економічної ситуації, а не її першопричина і заклики повернутися до традиційної освіти як це пропонують активісти руху «назад до основ», не покращить ситуацію ні в економіці, ні в шкільній освіті» (с. 232).

Багато захисників доступної освіти переконані, що реформувати в першу чергу потрібно школи в бідних міських кварталах (Stedman, 1994). Причому немало освітян переконані, що запорукою успіху стане виховання та зміцнення віри дітей у власні сили, це сприятиме покращенню академічної успішності та підвищенню середніх показників тестів (Finn, 1991).

З часом серед прибічників доступної освіти для широких кіл населення сформувалися дві течії освітньої думки, які привернули до себе багато уваги. По-перше, з'явилися прихильники ревізійністської доктрини, які вважали, що насправді ситуація в американських державних школах в період з 1963 до 1980 року була досить хорошою, у порівнянні з більш ранніми часами (Carson, Huelskamp, & Woodall, 1993). По-друге, деякі дослідники поставили під сумнів ефективність стандартизованих тестів (Finn, 1991).

### **Ревізійністський погляд на рівень успішності в 1960-70-х рр.**

Ревізійністські теорії деякий час були дуже популярними серед тих, хто оптимістично ставився до розвитку американської шкільної системи (Berliner & Biddle, 1995; Stedman, 1994). Ці «ревізійністи», на чолі яких стояли Джеральд Брейсі та С. С. Карсон, оцінювали освітню ситуацію в період між 1963 і 1980 роками набагато позитивніше, ніж більша частина консерваторів та прогресистів (Stedman, 1994). Ревізійністи заявляли, що середній бал SAT знизився через демографічні чинники (Berliner & Biddle, 1995; Stedman, 1994). Вони відзначали, що впродовж цього періоду все більше учнів стало одержувати атестат про середню освіту та університетські дипломи (Berliner & Biddle, 1995; Carson et al., 1993). При цьому все менше дітей, особливо серед афроамериканців, кидали навчання в школі. Ревізійністи звертали увагу широкого загалу на те, що впродовж 1980-х відбувалося постійне зростання середнього балу SAT серед представників меншин (Carson et al., 1993). Вони також відзначали, що після 1980 року тестовий бал із багатьох дисциплін лишався незмінним або потроху зростав, зокрема, середній бал в «Екзамені-характеристиці випускників» (GRE) (Carson et al., 1993). Ревізійністи стверджували, що немає

достатньо надійних методів, які б дозволили порівняти успішність американських учнів з їх ровесниками в інших країнах (Carson et al., 1993). І взагалі, вони ставили під сумнів правомірність та практичну необхідність таких міжнародних порівнянь (Berliner & Biddle, 1995; Carson et al., 1993).

Карсон та співавтори (1993) у «Сандійському звіті» стверджували, що зниження середнього тестового балу SAT у період 1963-1980 років відбулося цілковито через демографічні фактори. Автор численних праць ревізіоніст Джеральд Брейсі (1993a, 1993b) дійшов висновку: «Ніякого занепаду нема й не було... Якщо ретельно вивчити це питання, то стає зрозумілим, що середній бал SAT насправді не знижувався» (с. 106, 107). Не всі ті, хто захищав американську систему державних шкіл, повністю поділяли погляди ревізіоністів, але з упевненістю можна сказати, що ревізіоністські теорії ставали все більш популярними серед освітян. Аргументація ревізіоністів спонукала багатьох науковців іще раз проаналізувати наявні дані та замислитися, чи справді в Сполучених Штатах відбувається зниження освітнього рівня.

## **Ефективність стандартизованих тестів ставиться під сумнів**

Деякі науковці вказують, що не завжди результати тестів адекватно відображають рівень знань учнів, і що потрібно уникати надмірного застосування стандартизованих тестів (Crouse & Trusheim, 1988). Карсон та співавтори (1993) відзначають, що стандартизовані тести, зокрема, SAT, лише дають уявлення про загальну суму знань дитини, а про те, що вона вивчила, пройшовши певний курс. Дехто нагадує, що дитина під час подібних перевірок часто відчуває непевність і страх. Інші науковці стверджують, що не можна судити про рівень знань дітей тільки за тестовими відповідями та короткими есе. При цьому треба зазначити, що іноді учні, щоб одержати більше балів, вдаються до шахрайства.

Звичайно, багато що з цього стосується і шкільних оцінок (Goodlad & Anderson, 1959). Адже вчителі виставляють оцінки, багато в чому покладаючись на тести; деякі діти списують; а педагоги часто судять про учнів на основі їх оцінок та GPA, хоча кожна дитина – це неповторна особистість (Levy & Dweck, 1999). Саме тому низка освітян взагалі виступала за відміну оцінок у школі (Brown, 1963; Goodlad & Anderson, 1959). Зрештою, багато американських лідерів, серед яких були Ной Вебстер, Горацій Манн і Мартін Лютер Кінг-молодший, стверджували, що духовні якості людини важливіші за її розумові здібності (King, 1998; Mann, 1849; Webster, 1834).

Безсумнівно, характеристика учня, яка робиться на основі середнього балу атестату (GPA) та результатів SAT, не дає повного уявлення про людину (Brown, 1963; Goodlad & Anderson, 1959). Більшість людей погодяться, що сьогодні американські діти здають забагато тестів (Carson et al., 1993; Crouse & Trusheim, 1988). Вищенаведені тези виводять обговорення проблеми падіння середніх значень SAT у практичну



площину. Адже навіть ті працівники освіти, які скептично ставляться до тестів, були занепокоєні падінням цього показника. І не важливо, чи вважав конкретний вчитель, що американські учні перевантажені тестами чи ні, але ніхто не хотів, щоб середні значення SAT падали так стрімко та ще й протягом такого тривалого часу.

Крім того, деякі освітяни стверджують, що результати SAT не дають об'єктивної картини про академічні успіхи певних груп учнів (Crouse & Trusheim, 1988). Між тим, більшість досліджень на тему упередженості констатує, що SAT – цілком об'єктивний тест. Але в упередженості часом звинувачують навіть найкращі тестів та інші системи оцінювання, адже люди по-різному розуміють саме поняття упередженості (Donlon, 1984; Gregory, 2004; Nash, 1979). Крім того, як свідчать дослідження, навіть результати тестів IQ, спеціально розроблених для мігрантів з інших країн, показують ті ж закономірності, що й інші стандартизовані тести, зокрема, SAT (Gregory, 2004). Щоправда, опоненти широкого застосування SAT акцентують увагу не на цьому недоліку, а на інших спірних моментах, адже суттєве падіння середнього балу SAT у 1963-1980 роках спостерігалось серед усіх категорій випускників (Wirtz, 1977).

---

## Аналіз даних

---

Щоб оцінити правомірність аргументів обох сторін – з одного боку тих, хто твердить, що в період з 1963 до 1980 відбулося суттєве зниження рівня знань учнів, а тому тепер необхідно піднімати якість освіти, а з іншого боку, тих, хто з цим не погоджується – перш за все, необхідно розглянути факти.

### Тенденції, пов'язані з результатами тестів

Ми детально розглянемо питання, чи справді в період з 1963 до 1980 спостерігалось зниження рівня знань школярів, трохи згодом. Разом із тим, щоб уявляти, про що саме буде вестися мова, необхідно звернути увагу на освітні тенденції того періоду. З 1920 до 1963 років середній бал учнівських тестів був практично незмінний (Cooperman, 1978). А якщо точніше, то протягом цього періоду, а особливо після запуску радянського супутника, тобто в період між 1957 і 1963 роками, середній учнівський бал у більшості тестах дещо підвищувався (Armbruster, 1977). У 1951 році Рада вищих навчальних закладів вперше оприлюднила статистику про результати усних та математичних тестів в рамках SAT. Згідно з цими даними, з 1951 до 1963 років середній бал SAT зріс з 970 до 980 пунктів. При цьому в усній частині тесту учні в середньому стали набирати на 2 бали більше, а в математичних тестах – на 8 балів. Тобто, впродовж цього періоду значних коливань не відбувалося, хіба що спостерігалось незначне зростання середніх показників успішності (Armbruster, 1977).

Але з 1963 року раптово намітився різкий спад. Після 1963 середній бал SAT постійно знижувався аж до 1980 року (Lipsitz, 1977; Wirtz, 1977). Це був найтриваліший спад за час існування SAT. Раніше зниження середнього балу тривало не більше, ніж 2 роки поспіль (Armbruster, 1977; Wirtz, 1977). Між тим, з 1963 до 1970 середній бал SAT упав на 32 пункти, а в 1980 році загальне падіння складало вже 90 пунктів. Однак, після цього середні показники SAT стабілізувалися, а в тестуванні з математики навіть дещо зросли (U.S. Department of Education, 2005). Але при цьому навіть у 1990-і роки середні показники SAT були все одно на 80 пунктів нижче від рівня 1963 року (U.S. Department of Education, 2000).

З 1995 року це стало мало помітно через рішення Служби освітнього тестування про перегляд порядку нарахування балів SAT (Feinberg, 1995; Young, 1995). Після реформи сумарний бал усної та математичної частин тесту, який в середньому ледь досягав 900 пунктів, був прирівняний до 1000 пунктів (Feinberg, 1995; Young, 1995).

Щоб оцінити, наскільки глибокі в реальності знання американських учнів, нам потрібно проаналізувати, що ж зумовило таке різке зниження середнього балу SAT.

### **Чому знизилася академічна успішність учнів?**

З огляду на суперечки довкола спаду результатів шкільних тестувань взагалі, і середнього балу SAT зокрема, Служба освітнього тестування розпочала цілеспрямовану та безпрецедентно масштабну роботу для того, щоб проаналізувати тенденції в сфері учнівських тестувань (Wirtz, 1977). В 1977 році, з огляду на гарячі дискусії навколо зниження середнього балу SAT, Рада вищих навчальних закладів організувала спеціальну комісію, куди запросила 25 відомих науковців та освітян, щоб виявити, що ж стало причиною такого тривалого зниження. Після ретельного аналізу всіх даних члени комісії видали збірку аналітичних робіт "Про подальші екзамени", на яку інші науковці часто посилаються, коли пишуть на цю тему (Wirtz, 1977). Члени комісії, зокрема, вивчали питання про те, наскільки зниження середнього балу SAT пов'язано зі зміною контингенту випускників, і якою мірою воно пояснюється іншими факторами. Після вивчення статистичних даних Служба освітнього тестування заявила, що зниження середнього балу SAT пояснюється двома головними причинами: 1) зміна контингенту випускників і 2) погіршення академічної успішності школярів (Wirtz, 1977).

### **Зміна контингенту випускників**

Питання, чи суттєво змінився контингент випускників, які здавали SAT з 1963 до 1980 року, дуже важливе. Адже захисники державної системи освіти США

стверджують, що головна причина зниження середнього балу SAT полягає в зміні контингенту молодих людей, які здавали цей тест (Bracey, 1993a, 1993b).

Як уже згадувалося, експерти з комісії Ради вищих навчальних закладів дійшли висновку, що зміна контингенту випускників зіграла свою роль у зниженні середнього балу SAT. Цей аргумент Рада вищих навчальних закладів представила у вигляді двох взаємопов'язаних тез: 1) все більший відсоток випускників проходили SAT, особливо у період з 1963 до 1970 років; 2) серед випускників, які здавали SAT, ставало все більше представників соціальних груп, які традиційно набирають менше балів, ніж середньо статистичний учень (Wirtz, 1977).

## **Все більше випускників здає SAT**

Частка 18-літніх учасників SAT зросла з 33,5% в 1962/63 навчальному році до 43,6% у 1967/68 (Wirtz, 1977). Дослідники припускають, що додаткові 10,1% – це, в основному, учні, які одержували менше балів під час SAT і мали нижчі шкільні оцінки, ніж решта 33,5% (Wirtz, 1977). Це цілком ймовірно, адже збільшення кількості учасників SAT стало результатом свідомого рішення освітян та законодавців зробити вищу освіту доступнішою для широкого кола американців. Звичайно, це – позитивне зрушення. Адже практично всі американці висловлюються за те, щоб більше людей взагалі, і більше представників різних суспільних груп зокрема, вчилися у вузах (Lawrence-Lightfoot, 1983). І в цьому сенсі зниження середнього балу SAT фактично свідчить про поліпшення стану справ.

25 років до цього повний 12-річний курс шкільного навчання проходила тільки половина молодих американців, в 1964 році школу закінчили вже дві третини учнів, а в 1970 – три чверті. При цьому частка тих, що після школи йшов до вузу, збільшилася з приблизно 25% у 1952 році до 30% у 1964 і майже до 50% у 1970 (Wirtz, 1977, с. 13).

До того ж серед молодих людей, які здали SAT, все більш популярним ставало поступати до «коледжів та університетів, де вступні екзамени були легкі, або взагалі відсутні», також до освітніх закладів професійно-технічного профілю з дворічним курсом навчання (Wirtz, 1977, с. 15). І без сумніву, це теж позначалося на середньому балі SAT. Комісія Ради вищих навчальних закладів з цього приводу зазначала:

«Середній бал різнився на 60-85 пунктів у: 1) осіб, які проходять тестування, щоб поступити до вузу з чотирирічним курсом навчання (як правило, вони набирають більше балів), і у тих, хто планує далі піти до навчального закладу з дворічною програмою, а також 2) у випускників, які відразу після закінчення школи поступають до вузу (як правило, вони набирають більше балів), і тих, хто зробив певну перерву після отримання шкільного атестату» (с. 17).

Серед учасників SAT зростала частка учнів із суспільних груп, представники яких під час тестування традиційно набирають порівняно мало балів: якщо в 1960 році таких було 8%, то в 1972 – 15% (Lipsitz, 1977; Wirtz, 1977). Коли кажуть про такі суспільні групи, то в першу чергу мають на увазі людей з низьким соціально-економічним статусом. Адже діти з цих соціальних груп, незалежно від їх етнічного походження, як правило, гірше вчаться в школі, ніж їх ровесники з більш заможних та благополучних родин (Lipsitz, 1977; Stedman, 1994; Stedman & Kaestle, 1985b). Знову ж таки, те, що все більше дітей з бідних родин бере участь у SAT, не може не радувати. Ці учні часто перші у своїй родині, хто йде навчатися до вузу. Тож, ця тенденція, яка свідчить про збільшення частки незаможних учнів у вузах, врешті-решт розширює коло освітніх можливостей в Америці. Це говорить не лише про те, що більше випускників хочуть потрапити до вищих навчальних закладів, але й про те, що сьогодні зростає число державних коледжів, а правила вступу стали більш гнучкими. Тест SAT «стали здавати учні з найрізноманітніших суспільних груп, які по-різному бачать своє майбутнє» (Wirtz, 1977, с. 18). Вірогідно, полегшення вступних кампаній у багатьох коледжах та університетах призвели до скорочення кількості перездач SAT, що теж дещо знизило середній бал цього тестування, адже зазвичай ті, хто складають SAT повторно, набирають на 15-30 балів більше, ніж у перший раз (Wirtz, 1977). Втім, небажання перездати SAT може пояснюватися й іншими факторами, зокрема, менш відповідальним ставленням до навчання (Wirtz, 1977).

Звичайно, ми повинні бути обережні, проводячи паралелі між збільшенням загальної кількості студентів вузів і зниженням середнього балу SAT. По-перше, не слід забувати, що впродовж 1960-х і 1970-х ставало все більше навчальних закладів, які для вступу не вимагали здачі SAT або навіть тесту АСТ з перевірки шкільних знань, наприклад, для зарахування у більшість державних коледжів здавати SAT було не потрібно (G. Marco, в особистій розмові, 2 листопада 1994 року). По-друге, в реальності зростання кількості студентів, які проходили SAT, було не таким великим, як це може здатися на перший погляд. Частка 18-літніх учасників SAT спочатку зросла з 33,5% в 1962/63 навчальному році до 43,6% в 1967/68 році, але вже з наступного року почала зменшуватися. У 1975/76 навчальному році цей показник становив уже 33,2% і протягом наступних років продовжував падати (Cooperman, 1978). Така ж тенденція прослідковується й щодо результатів тесту АСТ. Тож в той час, коли середній бал SAT почав знижуватися, частка 18-літніх учасників цього тесту була фактично нижчою за показник 33,5%, зафіксований у 1962/63 навчальному році, а середній бал SAT у 1975/76 навчальному році був на 81 пункт нижчим, ніж у щойно згадуваному 1962/63 навчальному році (Wirtz, 1977). Крім того, критики висновків комісії Ради вищих навчальних закладів щодо зміни контингенту учнів вказують: в 1951/52 навчальному році цей тест пройшло 3,9% старшокласників, а в 1962/63 році – вже 33,5%, але загальний бал тестування SAT упродовж цього часу не тільки не знижувався, а, навпаки, зростав (Wirtz, 1977).

З огляду на ці аргументи, не потрібно переоцінювати роль зміни учнівського контингенту, але все ж не можна заперечувати той факт, що це був важливий фактор. По-перше, те, що середній бал SAT суттєво знизився попри такий же відсоток 18-літніх серед учасників тестування як і у 1962/63 навчальному році, вказує, що були й інші чинники, які вплинули на зниження середнього балу SAT. По-друге, те, що середній бал у цьому тестуванні у 1951-1962 рр. був стабільний, хоча відсоток випускників, які його здавали, зростав, може вказувати на те, що в ці роки в країні зростала шкільна успішність – за рахунок цього був збалансований вплив зміни контингенту випускників, що здавали тест. Результати інших тестувань, проведених у 1950-х і на початку 1960-х років, засвідчують зростання середнього балу. Наприклад, за цей період середній бал Айовського тесту базових знань дещо зріс (Armbruster, 1977). Щоправда, учні старших класів не здають цей тест, та все ж ці результати корисні для порівняльного аналізу. Дослідження, проведене фахівцем зі створення тестів Харкорт-ом Брейсом Джовановичем, також засвідчило зростання середнього тестового балу серед учнів 1-9 класів у 1958-1964 роках (Cooperman, 1978). Особливо стрімке покращення спостерігалось серед учнів 8-х та 9-х класів. А от результати Айовського тесту освітнього розвитку, який в ті часи був основним засобом оцінювання академічної успішності школярів, такої тенденції до підвищення не засвідчують, але при цьому середній бал в цей період був досить стабільний. Результати всіх цих шкільних тестів дуже важливі з огляду на те, що зміна контингенту школярів відбувається повільніше, ніж випускників.

Третій важливий момент: Рада вищих навчальних закладів визнає, що і раніше були періоди, коли зміни в контингенті учнів, які здавали SAT, впливали на результати тестування. Наприклад, з 1941 року, коли Рада вищих навчальних закладів вперше ввела систему оцінювання, згідно з якою в усній та математичній частинах SAT можна було разом набрати 1000 балів, і до 1951 контингент учасників тестування так сильно змінився, що Служба освітнього тестування вирішила навіть не публікувати результати тодішніх тестів. Протягом 1941-1951 рр. кількість учнів, які здавали SAT, зросла більш ніж у сім разів (Cooperman, 1978).

Четвертий аспект, вартий уваги: з 1951 року до 1963 частка 18-літніх, які здавали SAT, росла навіть швидше, ніж у період після 1963 року, проте саме в цей більш пізній період контингент учасників тестування кардинально змінився. Іншими словами, суттєве зростання кількості випускників, які ставали учасниками SAT, відбулося і в 1951-1963 роки, але в той період контингент учасників практично не змінювався, «додаткові» випускники належали до тієї ж раси та мали те ж соціальне становище, що і основна маса учасників тестування, а у 1964-1970 роках ситуація була вже зовсім іншою.

Вивчивши питання про те, яку роль відіграла зміна контингенту учасників тестування у період 1963-1970 років, комісія Ради вищих навчальних закладів заявила:

«Таким чином, ми дійшли висновку, що зниження середнього балу SAT у 1963-1970 рр. корелює зі зміною контингенту учасників тесту, враховуючи скільки випускників належали до суспільних груп, де учні традиційно набирають менше балів, і беручи до уваги їхні плани щодо вступу до вузів. Неможливо точно визначити, наскільки це вплинуло на зниження середнього балу SAT, але ми вважаємо, що воно на дві третини або й на три чверті було зумовлено цим фактором». (Wirtz, 1977, с. 18).

Отже, якщо брати ті 32 пункти, на які знизився середній бал SAT з 1963 до 1970 року (і згадати про вищезазначені величини – «дві третини» і «три чверті», тобто, в середньому 71%), то виходить, що падіння на 22,7 пункти було спричинене саме зміною контингенту учасників тестування, а решта 9,3 пункти – іншими факторами (Wirtz, 1977). Природно було б вважати, що тести SAT у 1963 і 1970 роках мали однаковий рівень складності, але насправді це не так. До розгляду цього аспекту ми ще повернемося.

Дехто з прихильників руху за високу якість освіти стверджує, що Рада вищих навчальних закладів недооцінила наслідків спаду академічної успішності. Кардинально інша позиція у Лоуренса Стедмена та Карла Кестла (1985b, с. 88), які вочевидь навмисно неправильно цитують заяви Ради вищих навчальних закладів, заявляючи, що її висновки стосуються 1963-1973 років, а не періоду з 1963 до 1970. Природно, що прихильники різних точок зору неоднаково сприймають висновки комісії Ради вищих навчальних закладів, та все ж не можна не погодитися, що зібрана цією комісією статистика – це найповніша існуюча на сьогодні підбірка матеріалів на цю тему.

Характерно, що до своїх висновків комісія Ради вищих навчальних закладів додає важливу заяву, щоб внести баланс у дискусію: «Разом із тим, упродовж періоду, про який ведеться мова, з'явилися й інші фактори, які зіграли роль у зміні середнього балу SAT, причому з часом їх вплив посилювався» (Wirtz, 1977, с. 18).

Дійсно, з 1970 до 1980 років зміна контингенту учасників SAT вже не відігравала таку суттєву роль у зниженні середнього тестового бала.

## **Аргументи на користь твердження про падіння рівня знань**

Заяви про те, що в період між 1963 і 1980 роками знизився рівень знань, ґрунтуються на аналізі результатів низки шкільних тестів, порівняннях учнівських успіхів американців з результатами школярів з інших країн світу, а також на основі звітів про рівень грамотності та базуючись на різного роду інших статистичних даних, про які йшлося на початку цієї роботи.

## Учнівські тести 1963-1970 років

Прихильники тези, що якість освіти в США знижувалась у 1963-1980 рр., на підтримку своєї точки зору найчастіше апелюють до того факту, що в цей період знижувався не лише середній бал SAT, але й середні результати багатьох інших шкільних тестів (Clearly & McCandless, 1976). Приміром, з середини 1960-х почали падати показники тесту ACT, який багато в чому схожий на SAT (Clearly & McCandless, 1976). Щоправда, в ACT учні стали набирати в середньому менше балів з математики, а не з англійської мови як у тестуванні SAT. З 1963 до 1983 років середній бал SAT знизився з 19,9 до 18,3 пункту. Така ж тенденція у 1965-1979 рр. спостерігалася і щодо результатів тестування GRE («підсумковий випускний екзаме́н», зазвичай потрібен для вступу в магістратуру), середній бал в якому за цей період знизився на 70 пунктів (U.S. Department of Education, 2000). Щоправда, результати GRE не завжди можна використовувати для порівняльного аналізу, адже вони відображають не тільки якість шкільної освіти, а й суму знань, які студента здобув у вузі.

З середини 1960-х почав знижуватися і середній бал Айовських тестів освітнього розвитку (ITED). Результати цього тесту можуть багато що розказати, адже він широко використовується в Айові, а контингент учнів у цьому штаті вже тривалий час «практично не змінюється»:

«Взагалі, серед учнів середньої школи та старшокласників ми спостерігаємо ту ж тенденцію, яку виявляє SAT. Середній бал у всіх семи профільних тестах знижується з середини шістдесятих у всіх класах, де велося спостереження, тобто, у 9-х – 12-х класах» (Harnischfeger & Wiley, 1975, с. 43).

Тенденції, виявлені внаслідок аналізу кількості набраних балів у ITED дуже схожі на закономірності в результатах SAT. З цього приводу Харнішфегер та Вайлі (1975) зазначають: «Загальнонаціональні дані засвідчують постійне зниження рівня знань у період між 1963 і 1970 роками у більшості навчальних предметів, зокрема, у читанні, письмі, математиці» (с. 50). Середні результати ITED теж почали знижуватися в 1963 році. В цілому, практично у всіх академічних тестах загальнонаціонального рівня середній бал почав падати в період між 1963 і 1965 роками. Приміром, абітурієнти почали гірше здавати тести PSAT («Вступний SAT», Preliminary SAT) з математики у 1963 році, а усну частину тесту – в 1964 (Harnischfeger & Wiley, 1975). Крім того, у 1970 році середній бал PSAT знизився майже так само, як і середній бал SAT (Harnischfeger & Wiley, 1975).

Тенденція до зниження середнього балу шкільних тестів підтверджується і на рівні окремих штатів. В цьому переконався, наприклад, спеціаліст з освітньої статистики д-р Фарр, коли задумав оцінити дані шкільних тестів з усіх 50 штатів країни. У відповідь на його запит тільки 17 штатів надіслали відповідну статистику, і Фарр побоювався, що в результаті аналізу, який буде базуватися на даних лише з цих

штатів, середні показники по країні вийдуть завищеними. Але натомість статистика з більшості штатів свідчила, що середній тестовий бал з середини 1960-х і до початку 1970-х впав (Cooperman, 1985). Подібний аналіз результатів тестувань, які проводилися на рівні штатів, провів і Френк Армбрустер. Він аналізував дані з 21 штату, які надіслали потрібні матеріали у відповідь на його прохання (Cooperman, 1985). В 70% випадків ці дані засвідчували спад середнього балу тестів у 1965-1973 роках (Cooperman, 1985). В решті випадків середній бал або залишався незмінним, або трохи підвищувався. В Огайо, Нью-Йорку, Каліфорнії, Айові та на Гаваях середній тестовий бал учнів знижувався. При цьому, результати тестувань у Каліфорнії засвідчили, що з 1969 до 1973 року погіршення середніх результатів тестів відбувалося щороку як серед груп учнів, які традиційно набирають багато балів (75-й перцентиль), так і серед груп, де середній бал зазвичай низький (Armbruster, 1977). Широко відомо, що в штаті Нью-Йорк теж було падіння середнього балу в тестах з математики та читання. Армбрустер відзначає, що така тенденція спостерігалася не лише в містах, але й у сільській місцевості.

Можна було б припустити, що на результати тестів вплинули зміни в контингенті учасників тестування. Дійсно, це вагомий аргумент, коли йдеться про тести ACT, PSAT і GRE. Але це не стосується ITED та інших тестів для оцінки рівня знань, які застосовувались на рівні штатів, адже там за декількох років демографічних змін практично не було, як засвідчує статистика. Крім того, в період з 1963 до 1980 років у багатьох штатах спостерігалася суттєве падіння середнього балу тестів, а змін демографічного характеру там не спостерігалася.

Тенденцію, яку виявило тестування SAT, підтверджують і тести, розроблені для учнів молодшої та середньої школи, зокрема, Айовські тести основних навичок і знань (ITBS). Але результати цього тесту не завжди корисні з практичної точки зору, адже з їх допомогою перевіряються знання зовсім різних вікових груп учнів: часом старшокласників, а іноді тих, хто вчиться в молодших класах. І якщо порівнювати результати ITBS у 1971 і 1964 роках, а також у 1973 і 1963, то середній бал учнів 2-4 класів з усіх предметів практично не змінювався, або навіть дещо зростав, а середній показник школярів з 5-8 класів суттєво знизився. Чим старше вікова група, тим більше падіння середнього тестового балу. Цікаво, що середній тестовий бал ITBS знижувався так само швидко, або й швидше серед тих учнів, які традиційно демонстрували високий результат, ніж серед тих, які зазвичай набирали середню або малу кількість балів (Harnischfeger & Wiley, 1975). Ці дані аналогічні результатам тестувань учнів 6-12 класів у Каліфорнії (Harnischfeger & Wiley, 1975).

Подібну тенденцію легко помітити, аналізуючи дані Стенфордського тесту успішності. Якщо порівняти результати учнів 1-8 класів у 1964 і 1973 роках, то ми побачимо, що в 1-2 класах середній тестовий бал з математики та навичок читання дещо зріс, а середній бал у 3-8 класах знизився, причому найбільше у старших класах (див. таблицю нижче).



Ця тенденція прослідковується й у результатах CTBS (комплексне тестування рівня основних навичок і знань) у 2-10 класах, тесту SRA (тест Наукової дослідницької асоціації), а також MRTS (Міське комплексне тестування знань) (Clearly & McCandless, 1976). Зростання середнього балу в учнів молодших класів може пояснюватись поширенням дошкільного навчання та появою освітніх телепередач для дітей наприкінці 1960-х.

**Таблиця 12.1** Погіршення академічних знань учнів у 1964-1973 рр. за результатами Стенфордського тесту успішності

Клас	Читання	Математика
8	-8	-18
7	-7	-14
6	-7	-12
5	-4	-9
4	-5	-4
3	-4	-2
2	+1	+4
1	+3	н/д

ДЖЕРЕЛО: Cooperman (1985)

Примітка: «н/д» означає «немає даних».

Одиниця вимірювання – місяці зниження

Загальне зниження рівня знань засвідчують і тести, які проходили учні приблизно однакового соціально-економічного положення. Так, у 1965-1976 роках результати SAT і ACT щороку погіршувались в середньому на 3% стандартного відхилення на рік (Clearly & McCandless, 1976; Lipsitz, 1977), а в Міннесотському тестуванні академічних здібностей школяра – на 2% стандартного відхилення на рік (Clearly & McCandless, 1976).

Були й деякі винятки, які стосувалися, як уже зазначалося, шкільних тестів у окремих штатах та декількох загальнонаціональних учнівських тестів. Так, у тесті TALENT середній результат погіршився у більшості дисциплін, але не у всіх. Приміром, середній бал у тесті «Навички читання TALENT» серед учнів 9-11 класів у 1975 році був таким же високим, як і в 1960 (Clearly & McCandless, 1976). У двох математичних розділах цього тесту середній бал знизився, а в інших – лишався стабільним.

**Додатковий матеріал: телепрограми для дошкільнят і зростання середнього тестового балу серед учнів 1-2 класів**

Аналізуючи результати Стенфордського тесту успішності, легко помітити, що чим старші діти, які проходили цей тест, тим більше падіння середнього тестового балу. На тлі цієї невіщої статистики вселяє надію зростання середніх результатів учнів 1-го та 2-го класів у 1964-1973 роки. Деякі дослідники пояснюють цей факт тим, що наприкінці 1960-х - на початку 1970-х на телебаченні стали виходити освітні програми для дошкільнят, зокрема, популярна «Вулиця Сезам» (Cooperman, 1985; Harnischfeger & Wiley, 1975). Якщо це дійсно так, тоді виникає кілька цікавих запитань, над якими слід замислитися:

- По-перше, чи вважаєте ви, що дошкільне навчання важливе для академічної успішності в молодших класах?
- По-друге, так як зростання середнього тестового бала відбувалося тільки в учнів першого і другого класів, чи не означає це, що телевізійникам слід подумати про освітні передачі для старших дітей?
- По-третє, як учитель на основі цих результатів має пояснити батькам, що важливо заохочувати дітей до навчання вдома?
- По-четверте, враховуючи результати цих досліджень, як учитель має радити батькам та учням проводити вільний час, у тому числі які телепередачі краще дивитися?

## **Учніські тести 1970-х - 1980-х років**

З 1970 до 1980 року середній бал SAT стрімко знижувався. У період між 1963 і 1970 роками він впав на 32 пункти, а до 1980 року він знизився ще на 58 пунктів (Wirtz, 1977; U.S. Department of Education, 2000). Вже згадувана комісія Ради вищих навчальних закладів прийшла до висновку, що другий період спаду був спричинений іншими факторами, ніж перший. Комісія відзначала, що зниження середнього балу під час цього періоду, який розпочався в 1970 році, пояснюється скоріше чинниками, які впливали на академічну успішність, а не зміною учнівського контингенту: «Загальне зниження середнього балу ставало все більш помітним. Це був результат глибших змін, які позначилися і на тих групах учнів, які традиційно набирали мало балів, і на тих, які зазвичай набирали багато» (Wirtz, 1977, с. 13).

Далі комісія в своєму звіті стверджує, що до 1970 року багато тенденцій, пов'язаних зі змінами в контингенті тестованих учнів протягом попередніх семи років, уже або ослабли, або зникли, або взагалі стали розвиватись у зворотному

напрямку. Скажімо, кількість учнів із малозабезпечених родин, які проходили SAT, після 1970 року лишалася приблизно однаковою (Wirtz, 1977). До того ж набагато менше учнів у цей період стали набирати 600 і більше балів в математичній та усній частинах SAT. З 1970 до 1976 кількість учасників тестування SAT скоротилася на 10%, в той час як частка учнів, які отримували найвищі бали під час цього тестування, зменшилась на цілих 46%. Вищезгадана комісія порівняла результати SAT випускників-відмінників різних років і зробила невтішний висновок, що середній бал суттєво впав з кінця 1960-х років навіть у цій групі учнів (Lipsitz, 1977; Wirtz, 1977).

Знову ж таки, ця тенденція, виявлена внаслідок аналізу підсумків SAT, підтверджується й результатами інших тестів. Наприклад, до 1970 року середній бал АСТ падав. Тест SRA для перевірки рівня розуміння прочитаного засвідчив, що в 1978 році аналогічні навички читання стали формуватися в учнів на півроку або й на рік пізніше, порівняно з 1971 (Cooperman, 1985). Результати тестів з перевірки словникового запасу, рівня володіння англійською мовою та знання літератури кожен рік погіршувалися на 2-3% стандартного відхилення. Ще більше падіння середнього балу було зафіксовано під час перевірки знань із суспільствознавчих дисциплін у межах тесту ITED (Clearly & McCandless, 1976). Тестування з аналогічних дисциплін в рамках АСТ у 1965-1976 роках засвідчило «найбільш раптовий спад за весь період спостереження: приблизно на 5% стандартного відхилення на рік» (Clearly & McCandless, 1976, с. 10).

Результати тестів для перевірки знань у молодших класах, хоча і менш промовисті, все одно допомагають зрозуміти освітні тенденції 1970-х. Приміром, Стефан А. Родерік провів дослідження результатів ITBS, і дійшов висновку, що найгіршими вони були в 1973 році. В цьому контексті Родерік нагадує про тенденцію до зростання середнього балу тестів, яка спостерігалася з 1936 до початку 1960-х: «Рівень знань учнів з математики у шостому та восьмому класах у 1973 році не можна навіть співставляти з рівнем знань дітей у 1936» (як читаємо у: Armbruster, 1977, с. 40).

Загальну тенденцію до зниження середнього тестового бала, яка прослідковується при аналізі результатів SAT та інших тестів, підтверджують і дані NAEP для 17-літніх, крім тієї частини тесту, де перевірялись навички читання. З 1969 учні стали набирати менше балів при перевірці знань з природничих, суспільствознавчих наук та при написанні творів. Знизився і середній бал з математики, але цей спад був не таким різким, як у решті дисциплін (U.S. Department of Education, 1993). Крім того, результати NAEP показали, що середньостатистичний 17-літній учень має такі ж навички читання, як і найбільш здібні 9-літні. А математику 5% дев'ятилітніх учнів знали краще, ніж чверть 17-літніх (U.S. Department of Education, 1993).

Хоча цей період – не той, який цікавить нас у першу чергу (тобто, 1963-1980 рр.), усе ж слід зазначити, що в той часовий проміжок середній бал у більшості тестів із перевірки рівня знань лишався стабільним або дещо зростав (Koretz, 1986).

## Міжнародні тести на рівень знань

Міжнародні тести на рівень знань показують американських школярів не в найкращому світлі, що не може не засмучувати освітян. Останніми роками більшість авторитетних досліджень засвідчили, що знання учнів-американців явно не на висоті. Наприклад, в 1988 році за результатами дослідження «Оцінка навчальних успіхів» школярі зі США посіли останнє місце серед учнів з 12 країн (National Center for Education Statistics, 1989).

Щоправда, критики таких порівнянь вказують на вади подібних тестів. Багато хто зауважує, що учні зі США у таких іспитах з самого початку опиняються у невіграшному становищі, адже в Сполучених Штатах у школах дозволяють навчатися дітям, яких в інших країнах або просто відраховують, або направляють до закладів професійно-технічної освіти (Stedman, 1994). Тому середньостатистичний тестовий бал у школярів із деяких країн виявляється штучно завищеним порівняно з американським. У міжнародних тестувань на рівень знань є й інший недолік, так, Айріс Росберг (1990, с. 287) заявляє, що методологія вибіркового спостереження не досконала. А саме, важливо пам'ятати, що в досліджуваних країнах у класах можуть навчатися учні різного віку, а також потрібно враховувати соціально-економічне становище школярів та в якій частині країни вони живуть.

Дещо спотворювати статистику може і те, що в деяких країнах учнів частіше залишають на другий рік в одному й тому самому класі, але це не суттєвий фактор, адже він не впливає, скажімо, на результати порівняння знань дев'яти- та тринадцятилітніх учнів з різних країн. Однак, американські діти, як правило, відстають від своїх іноземних ровесників і в цих вікових категоріях (Lynn, 1988). Крім того, в Сполучених Штатах, Японії та деяких інших країнах Азії практично однаковий відсоток залишених на другий рік учнів, проте в порівняльних дослідженнях школярі з низки азійських країн все одно краще справляються з поставленими завданнями, ніж американці (Lynn, 1988).

### Сучасний погляд

#### **Зусилля вчителів сьогодні допоможуть нам побудувати міцну економіку завтра**

Часом вчителі сумніваються, чи дійсно їхні зусилля, а також академічні успіхи їх учнів допоможуть покращити стан справ у країні. Але є багато свідчень того, що ефективна робота вчителів, завдяки якій діти починають краще вчитися, обов'язково дасть про себе знати в майбутньому, зробивши економіку нашої країни міцнішою.

Сьогодні, коли багато країн широко використовують тестування і ця практика застосовується уже досить тривалий час, чітко прослідковується одна тенденція. Виявляється, рівень успішності школярів певної країни у порівняльних дослідженнях прямо пов'язаний з тим, наскільки швидко зростатиме економіка цієї держави в

майбутньому (Hunt, 1984; Lin, 2003; Lynn, 1988; Stevenson & Stigler, 1992). На перший погляд може здатися, що це проста кореляція двох фактів, але дослідження показують, що тут існує причинно-наслідковий зв'язок, на основі чого більшість лідерів світу формують освітню політику своїх країн (National Commission on Excellence in Education, 1983; Hunt, 1984; Lin, 2003; Stevenson & Stigler, 1992).

Наприклад, як свідчать вітчизняні дослідження, з 1930 до 1963 американські учні навчалися все краще (Jeynes, 2004; Wirtz, 1977). Через одинадцять років після початку росту академічної успішності, тобто, з 1941 у США почав зростати життєвий рівень. Його ріст припинився в 1973 році – через десять років після того, як перестав зростати рівень академічної успішності (U.S. Census Bureau, 2006). В Японії стрімке зростання рівня знань учнів почалося на початку 1960-х і тривало до початку 1980-х (Duke, 1986; Lynn, 1988). Через десять років після появи цієї тенденції японська економіка почала стрімко зростати, і так тривало до початку 1990-х (The Directorate, 1999). Така ж ситуація спостерігалася й у Китаї, включно з Гонконгом: згідно з результатами міжнародних порівняльних досліджень, рівень знань учнів цієї країни став суттєво підвищуватися з початку 1980-х (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1985a, 1985b, 2000a, 2000b; Stevenson & Stigler, 1992). І в 1990-х китайська економіка починає зростати найшвидшими темпами в світі (Academic International, 2005).

Учнівська успішність не завжди прямо пов'язана з економічним зростанням країни, але в будь-якому разі вчителі мають пам'ятати, що зусилля вчителя, в результаті яких академічна успішність молодих людей росте, в кінцевому підсумку допоможуть у майбутньому підвищити рівень життя в країні.

Другий фактор – вплив вибірки учнів на результати тестів – вже вагомійший. Організатори міжнародних тестів все ширше визнають цю проблему, тож дані по деяким країнам або взагалі не вносяться до офіційних результатів досліджень, або враховуються окремо (Lynn, 1988). З огляду на існування цієї проблеми, необхідно обережно ставитися до результатів міжнародних тестів.

Такі порівняльні дослідження можуть свідчити, що американська система освіти не йде в ногу з часом. Приміром, з 1967 американські учні почали відставати від японських із математики та природничих дисциплін, і цей розрив зростав до 1989 року. Можна стверджувати, що це ще одне підтвердження того, що якість освіти в Америці знижується, але ми не повинні забувати, що в період, коли в японських школах проводилося тестування, по всій країні зростав рівень учнівських знань. Тож виникає закономірне питання: наскільки результати японських учнів свідчать про те, що в Японії школярі стали краще вчитися, а наскільки – що в США знизився середній рівень знань учнів.

Вищенаведені дані (крім результатів після 1977 року) свого часу аналізувала й комісія Ради вищих навчальних закладів, яка зробила такий висновок:

«Приблизно з 1970 року контингент учасників тестування SAT став відносно стабільним в плані економічного становища, етнічного та соціального походження його учасників. Але зниження тестового балу тривало й далі, причому цей процес прискорювався ... З 1970 року таке зниження можна лише приблизно на одну чверть віднести на рахунок зміни складу учасників тестування... За нечисленними винятками, падіння тестового балу спостерігалось в усіх групах учнів: і в тих, представники яких зазвичай набирають багато балів, і в тих, представники яких як правило отримують мало балів» (Wirtz, 1977, с. 46).

Уже не раз згадувана в цьому розділі комісія Ради вищих навчальних закладів заявила, що на три чверті падіння середнього тестового балу в 1970-1977 роках спричинене «більш загальними» чинниками: за цей період середній бал SAT знизився на 49 пунктів. І лише 12,25 пункту в цьому падінні можна списати на зміну контингенту випускників, а зниження на 36,75 пункту було спричинене іншими факторами, які впливали на академічну успішність учнів. Що стосується падіння знань школярів у 1977-1980 роках, то комісія Ради вищих навчальних закладів висловила переконаність, що це спричинено винятково змінами в навчальній програмі (Marco, під час особистої розмови 2 листопада 1994). Крім того, комісія розглядала ймовірність, що SAT міг стати складнішим за цей період, хоча команда розробників тесту докладала всіх зусиль, щоб його складність не змінювалась (Lipsitz, 1977; Wirtz, 1977). Щоб перевірити вищезгадану гіпотезу, Рада вищих навчальних закладів запропонувала учням пройти тест за 1963 і 1970 роки (Wirtz, 1977). Результат здивував багатьох членів комісії – виявилось, що з тесту було вилучено ряд завдань, за виконання яких нараховувалося 20 балів (Wirtz, 1977). З огляду на це, падіння тестового балу на 90 пунктів фактично означало падіння на цілих 110. Висновки комісії Ради вищих навчальних закладів наочно подані в Таблиці 12.2 (Marco, під час особистої розмови 2 листопада 1994). Той факт, що тест упродовж зазначеного періоду став «легшим» на 20 балів, теж відображений у нижче наведеній таблиці (Wirtz, 1977).

## **Чому знизився рівень академічної успішності учнів?**

---

Багато людей переконані, що в падінні рівня знань учнів винна виключно школа. Як відзначає Девід Харман (1987): «Звинувачувати в усьому школу стало вже національним хобі» (с. 47). Між тим, Рада вищих навчальних закладів прийшла до висновку, що насправді було багато факторів, які спричинили погіршення освітнього рівня школярів у 1963-1980 роках. Причому, на думку ради, зовнішні фактори краще, ніж внутрішні (невід'ємно притаманні системі шкільної освіти), піддаються кількісному аналізу.

Таблиця 12.2 Фактори зниження середнього балу SAT

Період	Чинники, пов'язані зі змінами в контингенті учасників тесту (пункти)	Чинники, які вплинули на рівень успішності (пункти)
1963-1970 рр.	22,7 (71%)	9,3 (29%)
1970-1977 рр.	12,25 (25%)	36,75 (75%)
1977-1980 рр.	0	10,00
Зміни в середніх результатах тесту	7,6	12,4
	42,55 (37,7%)	68,45 (62,3%)

ДЖЕРЕЛО: Розрахунки на основі: Wirtz (1977)

### Занепад інституту родини

З 1963 середній бал SAT почав несподівано і стрімко знижуватися, і з цього ж року почався занепад сім'ї як структурної одиниці суспільства, адже в 1963 раптово стала зростати кількість розлучень, яка в 1948-1962 роки збільшувалася поступово (U.S. Census Bureau, 2001). Крім того, середній бал неухильно знижувався протягом 17 років і був найнижчим у 1980 році, а кількість розлучень безперервно зростала теж впродовж 17 років і сягнула свого піку в 1980 (U.S. Department of Education, 2000). З 1963 до 1980 число розлучень зросло на 117% (U.S. Census Bureau, 2001). Вивчивши ці дві тенденції, Рада вищих навчальних закладів дійшла висновку: «Очевидно, що одночасне зниження середнього балу SAT і зменшення кількості дітей, які ростуть у повних родині – це не просто випадковий збіг» (Wirtz, 1977, с. 34). З огляду на це, більшість соціологів сходяться на думці, що занепад інституту родини у 1963-1980 роках зіграв свою роль у зниженні середнього балу SAT.

Комісія Ради вищих навчальних закладів з цього приводу відзначала:

«Коли ставиться питання про те, чому знижується середній тестовий бал, то відповісти на нього можна, тільки визнавши, що частково нинішні пробіли в знаннях школярів пояснюються змінами в самому суспільстві, адже ставлення до родини змінюються, а становище молодих людей погіршується» (Wirtz, 1977, с. 35).

Комісія заявляла, що в 1963-1980 роках батьки стали приділяти навчанню своїх дітей менше часу, ніж раніше. А Ернест Боєр (1985) стверджував, що домашні проблеми учнів відбивали у вчителів бажання надавати дітям якісну освіту. Так, під час столичного учительського опитування за 1987 рік вчителі на перше місце поставили побажання, «щоб батьки проводили з дітьми набагато більше часу, допомагаючи їм закріпити шкільні знання та навички». Педагоги підкреслювали, що

це «дуже б допомогло поліпшити якість освіти» (с. 1). Причому варто відзначити, що 84% опитаних учителів вважали таке гіпотетичне зрушення дуже важливим (U.S. Department of Education, 1990). Статистика свідчить, що проблеми з навчанням нерідко пов'язані з негараздами в сім'ї. Так, діти з неповних родин набагато частіше потрапляють у в'язницю, ніж діти, батьки яких живуть разом (U.S. Department of Justice, 1983). Також учні з неповних родин частіше палять і вживають наркотики та алкоголь, ніж школярі з повних родин (Jeynes, 2001a, 2001b, 2002).

## Погіршення ставлення до навчання

Серед іншого, Рада вищих навчальних закладів стверджує, що протягом 1960-70-х років діти почали ставитися до навчання менш добросовісно. Рада зазначає, що «після 1963 року стало добре помітно, що учні рідше концентруються на досягненні життєвих цілей» (Wirtz, 1977, с. 48). Також комісія констатувала: «Які б не були причини цього явища, але серед молодих людей чітко помітне послаблення мотивації до навчання» (Wirtz, 1977, с. 48). Комісія, як і багато соціологів, вказує, що діти все частіше дивляться телевизор, замість того, щоб вчити уроки (Schramm, 1977; Winn, 2002). Разом із тим, Рада вищих навчальних закладів відзначає, що погіршення ставлення до навчання – це не лише причина, але й результат дії інших суспільних чинників, тому рада зробила такий висновок: «Навряд чи це простий збіг, що проблеми дисципліни та прогулів з'явилися тоді, коли змінився стиль життя та моральні цінності, коли спостерігається більш раннє статеве дозрівання, вища мобільність людей, ріст вживання наркотиків та контрацептивних пігулок» (Wirtz, 1977, с. 35).

## Суспільні зміни в 1960-х роках

Комісія Ради вищих навчальних закладів склала докладний перелік суспільних змін, які відбулися в 1960-і, куди увійшло збільшення вживання наркотиків, відмова від практики читання молитов у школі, ріст кількості злочинів, скоєних підлітками та випадків вагітності серед неповнолітніх дівчат. Ця тема відображена в одному зі звітів ради:

«Немало людей відносять погіршення стану речей на рахунок «усе більшої відмови від традиційних західних релігій» і ... широко висловлюють стурбованість з приводу кризи моральних цінностей ... раптова зміна цінностей включно із занепадом протестантської робочої етики ... Взагалі, ми вважаємо сукупність цих явищ характерними для того періоду, коли відбувалося падіння середнього тестового балу. Це був важкий час для виховання дітей» (Wirtz, 1977, с. 42, 43).



Рада вищих навчальних закладів опрацювала наявну статистику і зробила ряд цікавих спостережень. Скажімо, тривалий час кількість випадків вагітностей серед дівчат-підлітків, зараження хворобами, що передаються статевим шляхом та ін. залишалася практично на одному рівні, але раптовий сплеск відбувся саме в 1963-64 роках (Barton, 1990). Рада вищих навчальних закладів, зокрема, вивчала ріст насильства та ослаблення дисципліни в школах у 1963-1980 роках. Ропер Полл констатує, що в 1969 році 39% батьків були переконані, що шкільні стандарти «недостатньо вимогливі», а в 1978 так вважало вже 84% (Adelson, 1985). У 1970 році опитування інституту Геллапа засвідчило, що громадяни не європеїдної раси частіше, ніж білі американці, вважають, що школам «бракує строгості та вимогливості» (Adelson, 1985, с. 321). Якщо говорити про проблему насильства, то рівень злочинності серед молоді з 1963 до 1980 зріс удвічі, причому ріст уповільнився лише наприкінці цього періоду (U.S. Department of Justice, 1983). 12-19 літні молоді люди набагато більше, ніж представники інших вікових категорій (якщо ми візьмемо групи людей, різниця у віці яких – 8 років) ризикували стати жертвою насильства, також у підлітків частіше крали особисті речі (U.S. Department of Justice, 1983).

Комісія Ради вищих навчальних закладів відзначала, що збільшення вживання наркотиків та більш активне статеве життя теж вплинуло на рівень академічної успішності (Lipsitz, 1977; Wirtz, 1977). Ріст популярності наркотиків серед молоді спостерігався на фоні збільшення випадків насильства серед підлітків та зростання кількості розлучень. Як уже зазначалося, ці явища стали розповсюдженими у 1960-х та 1970-х, а їх пік прийшовся на 1979-1982 роки (U.S. Department of Education, 1993).

У таблиці 12.3 вказано, в які роки та чи інша наркотична речовина користувалася найбільшою популярністю серед молодих людей 12-17 років.

Якщо говорити про статеве життя підлітків, то в період між 1963 і 1988 роками кількість вагітностей серед неповнолітніх дівчат зросла на 553% (U.S. Department of Health and Human Services, 1998; U.S. Department of Justice, 1999). Зазвичай, школярам важко водночас зосереджуватися на навчанні та на відносинах з представниками протилежної статі. Люди дають різні пояснення такому раптовому сплеску, а соціологи сходяться на думці, що причин багато, і з огляду на масштабність цього явища звинувачувати можна практично кожен з основних інститутів суспільства (Barton, 1990). Ймовірно, у збільшенні вагітностей серед неповнолітніх дівчат винними можна назвати батьків, школи, ЗМІ, молодь, спеціалізовані центри, які пропонують аборти та консультації, і ще багато кого.

Комісія Ради вищих навчальних закладів зробила такий висновок:

«Попри те, що комісія уважно слідкує за почастищенням випадків насильства у школі, ростом підліткової злочинності, алкоголізму та наркоманії, ми нічого не можемо додати до того, про що свідчать загальновідомі дані та здоровий глузд. Ці явища вочевидь впливають не лише на тих, кого вони стосуються безпосередньо, але й на весь

освітній процес, і чим частіше вони проявляються, тим більше знижується середній бал SAT... Що ж викликає антисоціальну поведінку?» (Wirtz, 1977, с. 41).

**Таблиця 12.3** Роки, коли та чи інша наркотична речовина була найбільш популярною серед підлітків 12-17 років

	Рік найбільшої популярності
1.Наркотичні речовини в цілому	1979
2.Марихуана	1979
3.Кокаїн	1979 та 1982 <sup>a</sup>
4.Немедичні стимулятори	1982
5.Алкоголь	1972

ДЖЕРЕЛО: U. S. Department of Education. (1993).

<sup>a</sup> – Найбільше опитаних вживало кокаїн протягом останніх 30 днів у 1979. Найбільше опитаних вживало кокаїн протягом останнього року в 1982.

#### Освітні дебати: суспільні тенденції та падіння балу SAT

У тому, що протягом 1963-1980 років знижувався середній бал шкільних тестів, багато американців звинувачують учителів (Sykes, 1995). Але, як пишеться у звіті Ради вищих навчальних закладів «Про подальші екзамени», більш значну роль у погіршенні стану справ відіграла не школа, а загальносуспільні чинники (Wirtz, 1977). Адже добре помітно, що тенденція до зниження знань учнів прямо корелює з суспільними змінами того часу (Wirtz, 1977; U.S. Department of Justice, 1983, 1999). Скажімо, відсоток розлучень дещо знижувався у 1948-1962 роках, а в 1963 він починає стрімко зростати і так триває протягом 17 років поспіль, під час яких безперервно знижувався і середній бал SAT. Вживання наркотиків серед молоді теж зростало протягом цього періоду (U.S. Department of Education, 1993). Варто зазначити, що докорінні суспільні трансформації почалися саме в 1963 році. Однією з них стала відмова від практики добровільного читання молитов у державних школах: багато людей вважають, що це позначилося на моральності учнів, яка в очах широкого загалу тісно пов'язана з успіхами в навчанні (Murray, 1982; Wirtz, 1977).

Багато досліджень підтверджують існування зв'язку між складом родини, вживанням наркотиків, алкоголю, релігійністю з рівнем успішності в навчанні (Albrecht & Heaton, 1984; Jeynes, 2002; Hetherington & Clingempeel, 1992; McLanahan & Sandefur, 1994; Zill & Nord, 1994).

- На вашу думку, якою була роль суспільних змін, про які згадала Рада вищих навчальних закладів у своєму звіті «Про подальші екзамени»? Чи можна з упевненістю стверджувати, що ці фактори разом з іншими спричинили зниження середнього тестового балу, чи це був цілком випадковий збіг у часі?

## **Висновки Ради вищих навчальних закладів**

Падіння тестового балу в 1963-1980 роках – це неспростовний факт. Разом із тим, не слід забувати про кілька важливих моментів. Перш за все, зниження балу частково (приблизно на 38%) відбувалося за рахунок зміни контингенту випускників та демографічного фактора. Це позитивні зміни, адже для країни добре, що все більше незаможних громадян, людей не європеїдної раси та взагалі все вищий відсоток випускників середніх шкіл вирішують вступати до вищого навчального закладу. Але в цьому криється певний парадокс. Тому що, з одного боку, зниження середнього балу свідчить про збільшення різноманітності складу учасників тестування, тобто, сьогодні здійснити свою американську мрію намагається все більш широке коло людей. А саме для цього, власне, й існує наша країна. З іншого ж боку, дійсно відбулося зниження рівня знань учнів. Тому американці повинні докласти всіх зусиль, щоб усунути причини цього явища. Адже не можна заперечувати, що між 1963 і 1980 роками знання американських школярів погіршилися і вони стали поступатися у міжнародних тестах своїм ровесникам із більшості промислово розвинутих країн світу. І хоча з того часу спостерігається певний прогрес, Сполучені Штати все ще не відновили своєї репутації країни, де найкращі у світі початкові та середні школи.

По-третє, важливо відзначити, що хоча Рада вищих навчальних закладів покладає певну частку провини за зниження рівня учнівських знань на школу, все ж рада вважає, що основну відповідальність за цей невтішний факт несе на собі суспільство.

І четвертий момент: суперечки з приводу погіршення якості освіти в 1963-1980 роках мали далекосяжні наслідки. Вони дали поштовх більшості освітніх реформ, які були впроваджені в подальші десятиліття. Втім, самі суперечки не вщухають і сьогодні, каталізуючи нові реформи.

## **Прогрес в освітній сфері в 1963-1980 роках**

---

Очевидно, в 1963-1980 роках американці набагато частіше критикували, ніж хвалили загальноосвітні школи. Та все ж треба відзначити, що в цей період у системі шкільної освіти Сполучених Штатів спостерігалися зміни на краще (Bracey, 1997). Захисники державної освіти часто посилаються на ці досягнення, стверджуючи, що в ті часи вона насправді не перебувала в стані занепаду, як твердили багато батьків (Bracey, 1997).

По-перше, успіхи руху за громадянські права дозволяли все більшій кількості учнів не європеїдної раси отримувати якісну шкільну освіту та вступати до вищу (Bracey, 1997). По-друге, в період, про який йдеться мова, зростала частка учнів, які отримували атестат про закінчення середньої школи (U.S. Department of Education, 2005). Однак, у цій діжці меду є й ложка дьогтю, адже академічні вимоги до

випускників стали легшими. Дехто навіть стверджує, що якби не ці послаблення, то загальна кількість тих, хто отримав повну середню освіту лише дещо б підвищилася, або й не змінилася б взагалі (Chavez, 1999; Stotsky, 1999; Sykes, 1995). В будь-якому разі частка тих, хто закінчував середню школу, зросла (U.S. Department of Education, 2005).

По-третє, в 1965 році Конгрес ухвалив Закон про початкову та середню освіту (Payzant & Levin, 1995; Smith, Scoll, & Plisko, 1995). Це розширило роль органів влади у сфері шкільної освіти, що, зокрема, привело до збільшення обсягів фінансування загальноосвітніх шкіл і до заохочення учнів із бідних родин, а також інших учнів, яким складно навчатися з різних причин, отримувати вищі оцінки (Payzant & Levin, 1995; Smith et al., 1995). Завдяки цьому закону, а в деяких випадках і незалежно від його прийняття, було розгорнуто багато федеральних програм, наприклад, «Стаття І» та «Фора на старті», які були розроблені передусім для учнів з груп ризику, зокрема, для дітей із незаможних родин та представників меншин (Carleton, 2002; Payzant & Levin, 1995; Smith et al., 1995). Розвивалася програма шкільних обідів, започаткована ще в 1946 році за сприяння президента Гаррі С. Трумена (Carleton, 2002). Вже згадана вище програма «Фора на старті» була покликана вирівняти розрив в академічній успішності дітей, який, на думку більшості освітян, з'являється ще в дитячому садку, тож потрібно донести до маленьких американців важливість освіти та з раннього дитинства зорієнтувати їх на навчання (Carleton, 2002; Mills, 1998). Розробники «Фори на старті» були переконані, що такої переконаності бракує в багатьох сім'ях та спільнотах Америки, тож ця освітня програма якраз і була націлена на подолання розриву в рівні академічної успішності представників різних груп. Це був цілий комплекс заходів, започаткований низкою видатних можновладців країни, який мав на меті надавати якісну дошкільну освіту, щоб дати дітям з груп ризику можливість краще навчатися в школі.

Американці часто сперечаються, наскільки ефективними були освітні ініціативи влади середини 1960-х, але програму «Фора на старті» схвалюють представники обох основних партій Конгресу (Mills, 1998). Хоча республіканці виступають за те, щоб робота з дітьми в рамках програми «Фора на старті» починалася у ще більш ранньому віці, а демократи прагнуть розширити програму, щоб вона охопила більшу кількість дітей (Mills, 1998).

## **Вплив критики на шкільну систему**

---

На початку 1980-х американці стали негативніше сприймати підвищення податків з метою фінансування системи державної освіти (Sowell, 1993; Sykes, 1995). А між тим у 1960-х та 1970-х органи влади місцевого рівня, рівня штату та федерального рівня успішно змінили систему фінансування державних шкіл так, що вона стала отримувати найбільше коштів на розвиток за всю історію американської освіти (Flora & Heidenheimer, 1981; U.S. Department of Education, 2005). Але після підвищення

витрат на шкільну освіту середній тестовий бал раптом почав стрімко знижуватися, що серйозно занепокоїло батьків. Покращення фінансування школи та зменшення кількості учнів у класах було недостатньо, щоб розвіяти батьківські тривоги з приводу спаду академічної успішності. Батьки заявляли, що підтримали б підвищення податків, якби бачили ріст шкільної успішності своїх дітей (Harnischfeger & Wiley, 1975; Sowell, 1993; Sykes, 1995). Багато батьків вважали, що вони повністю виконали свої фінансові обов'язки перед школою, і тепер черга шкільної системи показати, що завдяки збільшенню фінансування, ефективність освіти підвищилась (Harnischfeger & Wiley, 1975; Sowell, 1993; Sykes, 1995). Але, як засвідчує статистика, наведена в цьому розділі, багато інших загальнонаціональних чинників, зокрема, зміни в структурі сімей та самого суспільства викликали зниження академічної успішності, тож неправильно звинувачувати у всьому тільки школу (Wirtz, 1977; Jeynes, 2004). Звичайно, це не означає, що школа не мала відношення до спаду академічної успішності учнів, але при цьому вона однозначно не була першопричиною цього явища і не заслуговувала на більшу частину батьківських докорів. Навпаки, скоріше, батьки, а не вчителі винні у тому, що діти стали гірше навчатися.

---

## Висновок

---

17 років працівники освіти спостерігали за падінням середнього тестового бала, почувавшись безсилими, та все ж вони багато зробили для того, щоб зрозуміти причини такого падіння. Після перших же досліджень на цю тему стало зрозумілим, що в цьому зниженні винна не лише школа. Справді, середній тестовий бал падав у 1963-1980 роки, але водночас це була пора, коли вузи стали доступнішими для багатьох американців. Також проблеми в освіті спонукали американських політичних лідерів та простих громадян енергійніше взятися за їх вирішення. Погіршення стану справ у шкільній освіті було сигналом для освітян, що треба працювати наполегливіше та впроваджувати реформи. Якщо зміни буде здійснено в правильному напрямку, це дасть хороший результат у довгостроковій перспективі.

---

## Питання для обговорення

---

1. Експерти стверджують, що особистісні фактори, які впливають на успішність навчання, часто «заразні». Приміром, якщо більшість людей у суспільстві відповідально ставляться до своїх обов'язків у школі чи на роботі, то й окремі людині легше бути старанною. А коли багато хто в оточення школяра вживає наркотики, то існує висока ймовірність, що і йому захочеться теж спробувати. Чи погоджуєтесь ви з таким твердженням? Наскільки це може позначатися на результатах навчання?

2. Чи може влада та суспільство вплинути на негативні тенденції, зокрема, знизити кількість розлучень? Чому? Якщо ви вважаєте, що влада та суспільство не в змозі уповільнити цей процес, тоді як по-іншому можна ослабити ці негативні тенденції?

3. Чи правда, що поширення телебачення та відеоігор неминуче призведе до того, що діти в майбутньому читатимуть менше, ніж колись? Якщо так, то що повинні зробити шкільні учителі, щоб пристосуватися до нової реальності? Що повинно змінитися в школах, щоб вони йшли в ногу з часом?

4. У звіті «Національні ризики» за 1983 рік стверджується, що низька академічна успішність школярів врешті-решт зробить економіку США менш конкурентоздатною в світі. Чи погоджуєтеся ви з тим, що це цілком реальна перспектива? Чи, можливо, ви вважаєте, що ті, хто так твердять, перебільшують проблему?

## Список джерел

---

- Academic International. (2005). *China facts and figures annual*. Gulf Breeze, FL: Academic International Press.
- Adelson, J. (1985). Educators are stuck in the 60s. In B. Gross & R. Gross (Eds.), *The great school debate* (с. 317–331). New York: Simon & Schuster.
- Albrecht, S. L., & Heaton, T. B. (1984). Secularization, higher education, and religiosity. *Review of Religious Research*, 26(1), 43–58.
- Armbruster, F. E. (1977). *Our children's crippled future*. New York: New York Times.
- Barton, D. (1990). *Our Godly heritage* [Video]. Aledo, TX: Wallbuilders.
- Berliner, D. C., & Biddle, B. J. (1995). *The manufactured crisis: Myths, fraud, and the attacks on America's public schools*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind*. New York: Simon & Schuster.
- Boyer, E. (1985). Introduction. In B. Gross & R. Gross (Eds.), *The great school debate* (с. 15–20). New York: Simon & Schuster.
- Bracey, G. (1992a). Curriculum reform, test reform. *Phi Delta Kappan*, 73, 809–811.
- Bracey, G. W. (1992b). Discriminating among the top of the top. *Phi Delta Kappan*, 74, 181–182.
- Bracey, G. (1993a). Growth on NAEP scales or not? *Phi Delta Kappan*, 74, 807–808.
- Bracey, G. (1993b). The third Bracey report on the condition of public education. *Phi Delta Kappan*, 75, 104–116.
- Bracey, G. W. (1997). *Setting the record straight*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Breland, H. (1977). *Family configuration effects and the decline in college admissions test scores: A review of the Zajonc hypothesis*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

- Brown, C. (1985). Is excellence a threat to equality? In B. Gross & R. Gross (Eds.), *The great school debate* (c. 298–301). New York: Simon and Schuster.
- Brown, F. B. (1963). *The nongraded high school*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Carleton, D. (2002). *Landmark congressional laws on education*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Carson, C. C., Huelskamp, R. M., & Woodall, R. D. (1993). Perspectives on education in America. *Journal of Educational Research*, 86, 259–310.
- Chavez, L. (1999). Multiculturalism does not benefit society. In M. B. Williams (Ed.), *Culture wars* (c. 148–156). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Cintora, A. (1999). Civil society and attitudes: The virtues of character. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 565, 142–147.
- Clearly, T. A., & McCandless, S. A. (1976). *Summary of score changes (in other tests)*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Cooperman, P. (1978). *Literacy hoax*. New York: William Morrow.
- Cooperman, P. (1985). In B. Gross & R. Gross (Eds.), *The great school debate* (c. 23–49). New York: Simon & Schuster.
- Crouse, J., & Trusheim, D. (1988). *The case against the SAT*. Chicago: University of Chicago Press.
- The Directorate. (1999). *Handbook of international economic statistics*. Washington, DC: Author.
- Donlon, T. F. (1984). *The College Board technical handbook for the scholastic aptitude and achievement tests*. New York: College Entrance Examination Board.
- D'Souza, D. (1991). Sins of admission: Affirmative action on campus. *New Republic* 204(7), 30–31.
- Duke, B. (1986). *The Japanese school*. New York: Praeger.
- Dupuis, A. M. (1966). *Philosophy of education in historical perspective*. Chicago: Rand McNally.
- Feinberg, L. (1995). A new center for the SAT. *College Board Review*, 174, 8–13, 31–32.
- Finn, C. E. Jr. (1991). *We must take charge*. New York: Free Press.
- Flora, P., & Heidenheimer, A. J. (1981). *The development of welfare states in Europe and America*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Forsyth, R. (1994). *Iowa Testing Program*. Iowa City: University of Iowa.
- Goodlad, J. I., & Anderson, R. H. (1959). *The non-graded elementary school*. New York: Harcourt & Brace.
- Gordon, D. T. (2003). *A nation reformed? American education 20 years after "A Nation at Risk."* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gough, P. B. (1993). A view from the outside. *Phi Delta Kappan*, 74, 669.
- Gregory, R. J. (2004). *Psychological testing: History, principles, and applications* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Harman, D. (1987). *Illiteracy: A national dilemma*. New York: Cambridge Book.
- Harnischfeger, A., & Wiley, D. (1975). *Achievement test score decline: Do we need to worry?* Chicago: Camrel.

- Hetherington, E. M., & Clingempeel, W. G. (Eds.). (1992). Coping with marital transitions: A family systems perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57(1).
- Hunt, J. B. (1984). Education for economic growth: A critical investment. *Phi Delta Kappan*, 65, 538–541.
- Hunt, T. C., & Maxson, M. M. (1981). *Religion and morality in American schooling*. Washington, DC: University Press of America.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (1985a). *TIMSS 1984 International Mathematics Report*. Chestnut Hill, MA: International Study Center.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (1985b). *TIMSS 1984 International Science Report*. Chestnut Hill, MA: International Study Center.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2000a). *TIMSS 1999 International Mathematics Report*. Chestnut Hill, MA: International Study Center.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2000b). *TIMSS 1999 International Science Report*. Chestnut Hill, MA: International Study Center.
- Jeynes, W. (2001a). The effects of recent parental divorce on their children's consumption of alcohol. *Journal of Youth and Adolescence*, 3, 305–319.
- Jeynes, W. (2001b). The effects of recent parental divorce on their children's consumption of marijuana and cocaine. *Journal of Divorce and Remarriage*, 35 (3/4), 43–65.
- Jeynes, W. (2002). The relationship between the consumption of various drugs by adolescents and their academic achievement. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 28(1), 1–21.
- Jeynes, W. (2004). Immigration in the United States and the golden age of education: Was Ravitch right? *Educational Studies*, 35, 248–270.
- Kennedy, J. (1994). *Public education: The hidden agenda*. Fort Lauderdale, FL: Coral Ridge Presbyterian Church.
- King, M. L. Jr. (Ed.). (1998). *The autobiography of Martin Luther King Jr.* (C. Carson, Ed.). New York: Warner.
- Koretz, D. (1986). *Trends in educational achievement*. Washington, DC: U.S. Congressional Budget Office.
- Kozol, J. (1985). *Illiterate America*. Garden City, NY: Anchor.
- Lawrence-Lightfoot, S. (1983). *The good high school: Portraits of character and culture*. New York: Basic Books.
- Levin, H. (1985). Education and jobs: The weak link. In B. Gross & R. Gross (Eds.), *The great school debate* (c. 231–236). New York: Simon & Schuster.
- Levy, S. R., & Dweck, C. S. (1999). The impact of children's static versus dynamic conception of people on stereotype formation. *Child Development*, 70, 1163–1180.
- Lin, T. C. (2003). Education, technical progress, and economic growth: The case of Taiwan. *Economics of Education Review*, 22, 213–220.



- Lipsitz, L. (1977). *The test score decline: Meaning and issues*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Lynn, R. (1988). *Educational achievement in Japan*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- Mann, H. (1849). *Twelfth annual report*. Dutton & Wentworth.
- McLanahan, S., & Sandefur, G. (1994). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mills, K. (1998). *Something better for my children: The history and the people of Head Start*. New York: Dutton.
- Murray, W. (1982). *My life without God*. Nashville, TN: Thomas Nelson.
- Nash, S. C. (1979). Sex role as a mediator of intellectual functioning. In M. A. Wittig & A. Peterson (Eds.), *Sex-related differences in cognitive functioning* (c. 57-72). New York: Academic Press.
- National Center for Education Statistics. (1989). *Trends in international mathematics and science study, 1988*. Washington, DC: Author.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk*. Washington, DC: Author.
- Payzant, T. W., & Levin, J. (1995). Improving America's schools for children with the greatest need. In J. F. Jennings (Ed.), *National issues in education: Elementary and Secondary Education Act* (c. 55-75). Bloomington, IN: Phi Delta Kappan.
- Ravitch, D., & Finn, C. (1987). *What do our 17-year-olds know?* New York: Harper & Row.
- Rotberg, I. (1990). I never promised you first place. *Phi Delta Kappan*, 72(4), 296-303.
- Schmitt, J. S. (1991). They no longer ask the big questions. In S. M. Krason (Ed.), *The recovery of American education* (c. 9-16). Lanham, MD: University Press of America.
- Schramm, W. L. (1977). *Television and test scores*. Princeton, NJ: College Board.
- Schwebel, M. (1985). The other school system. In B. Gross & R. Gross (Eds.), *The great school debate* (c. 236-246). New York: Simon & Schuster.
- Singal, D. (1991). The other crisis in American education. *Atlantic Monthly*, 268(5), 59-74.
- Singleton, C. (1985). Let there be "F"s. In B. Gross & R. Gross (Eds.), *The great school debate* (c. 264-270). New York: Simon & Schuster.
- Smith, M. S., Scoll, B. W., & Plisko, V. W. (1995). Improving America's schools acts: A new partnership. In J. F. Jennings (Ed.), *National issues in education: Elementary and Secondary Education Act* (c. 3-17). Bloomington, IN: Phi Delta Kappan.
- Sowell, T. (1993). *Inside American education*. New York: Free Press.
- Stedman, L. C. (1994). The Sandia Report and U.S. achievement. *Journal of Educational Research*, 87(3), 133-147.
- Stedman, L. C., & Kaestle, C. F. (1985a). The test score decline is over: Now what? *Phi Beta Kappan*, 67, 204-210.
- Stedman, L. C., & Kaestle, C. F. (1985b). Weak arguments, poor data, simplistic recommendations. In B. Gross & R. Gross (Eds.), *The great school debate* (c. 83-105). New York: Simon & Schuster.

- Stevenson, H. W., & Stigler, J. W. (1992). *The learning gap*. New York: Summit Books.
- Stotsky, S. (1999). *Losing our language: How multicultural classroom instruction is undermining our children's ability to read, write, and reason*. New York: Free Press.
- Strauss, L. (1968). *Liberalism, ancient and modern*. New York: Basic Books.
- Sykes, C. (1995). *Dumbing down our kids*. New York: St. Martin's Press.
- U.S. Census Bureau. (2001). *Census 2000*. Washington, DC: Author.
- U.S. Census Bureau. (2006). *Statistical abstracts of the United States, 2006*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Education. (1990). *1989 education indicators*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Education. (1993). *Digest of education statistics, 1992*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Education. (2000). *Digest of education statistics*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Education. (2005). *Digest of education statistics*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Health and Human Services. (1998). *Statistical abstracts of the United States*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Justice. (1983). *Report to the nation on crime and justice*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Justice. (1999). *Age-specific arrest rates and race-specific arrest rates for selected offenses, 1965–1992*. Washington, DC: Author.
- Walker, W. (1963). *Philosophy of education*. New York: Philosophical Library.
- Webster, N. (1834). *Value of the Bible, and the excellence of the Christian religion: For use of families and schools*. New Haven, CT: Durrie & Peck.
- Winn, M. (2002). *Television, computers, and family life*. New York: Penguin.
- Wirtz, W. (1977). *On further examination*. New York: College Entrance Examination Board.
- Young, J. W. (1995). Recentering the SAT score scale. *College and University*, 70(2), 60–62.
- Yulish, S. M. (1980). *The search for a civic religion*. Washington, DC: University Press of America.
- Zill, N., & Nord, C. W. (1994). *Running in place*. Washington, DC: Child Trends

# Утвердження мультикультуралізму та інші питання

У 1960-х роках інклюзивність стала одним з основних трендів американської освіти (Banks, 1975, 1997). Мультикультуралізм, як ніяка інша суспільна доктрина, побудований на ідеї інклюзивності. Становленню мультикультуралізму як нового освітнього та суспільного підходу багато в чому посприяв рух за громадянські права під час зростання імміграції в 1960-і роки. Його прибічники навели переконливі аргументи, чому Сполученим Штатам варто дотримуватися цієї стратегії (Banks, 1997; Grant, 1999; Sleeter & McLaren, 1995). Пізніше необхідність поширення мультикультуралізму пояснювали багато суспільствознавців, по-різному обґрунтовуючи свою думку (Murrell, 2002; Pollard & Ajirotutu, 2000). Тож ми розглянемо не тільки аргументи на користь мультикультуралізму, а й проаналізуємо тезу, яку підтримують багато учених-суспільствознавців, що цей підхід буде успішним тільки тоді, коли матиме низку певних якостей (Chang, 1999; Kalakowski, 1989; Kane, 1994; Gardels, 1986). Крім того, ряд учених висловлюється проти мультикультуралізму, тож ми обговоримо і їх позицію (Schlesinger, 1992). Деякі теоретики вважають, що мультикультуралізм у Сполучених Штатах уже відіграв свою роль, і тепер потрібно рухатися далі й впроваджувати нову освітню та соціальну парадигму «пост-етнічної» Америки (Hollinger, 1995; Lind, 1995).

Хоча «інклюзивний підхід» в рамках мультикультуралізму позиціонується як одна з головних навчальних стратегій, він також застосовується для навчання учнів з особливими потребами, інвалідів, а також тих, хто хоче здобути професійно-технічну освіту (Bratten, 1995; Brint & Karabel, 1989; McLeskey & Pacchiano, 1994). В навчанні дітей з особливими потребами було досягнуто неабияких успіхів, але цікаво, що в деяких аспектах ми повернулися до більш ранніх практик. Так, на початку існування країни дбати про таких дітей вважалося завданням родини та громади; наприкінці XIX століття та в першій половині XX американці почали частіше відправляти людей з вадами розумового розвитку до спеціальних лікувальних закладів. Але впродовж останніх кількох десятиліть знову стає популярним підхід, за якого освіту таким учням забезпечують родина та місцева спільнота (Jones, 2004; Metzel, 2004; Nehring, 2004).

Розвиток професійно-технічної освіти так само спрямований на досягнення більшої інклюзивності в освіті. Прихильники такої підготовки кажуть, що освіта дітей в школі має бути більш всесторонньою (Brint & Karabel, 1989). Але опоненти

професійно-технічного навчання стверджують, що воно не дає багатьом людям повністю розкрити свій потенціал (Ripra, 1997).

## Становлення мультикультуралізму

---

Мультикультуралізм виник внаслідок масштабної імміграції, яка спостерігалася на початку 1960-х років (Banks, 1997; Banks & Banks, 1995; Grant, 1999; Sleeter & McLaren, 1995). Хоча темпи імміграції зросли ще в другій половині XIX століття, але тоді переважна більшість нових громадян приїздили із Західної Європи. Тож хоча між іммігрантами були культурні відмінності, у них було і багато спільного (Calderon, 1998; Cremin, 1962; Johnson, 1997; Vernez & Abrahamse, 1996; Weiss, 1982; White & Kaufman, 1997). Однак, на початку 1960-х транспортна інфраструктура стала більш розвиненою, а подорожувати стало значно швидше та дешевше, тож до Сполучених Штатів почали прибувати іммігранти з усього світу (Parrington, 1994; Reed, 1994). Етнічний склад новоприбулих став дуже різноманітним. Відчувалося, що потрібен новий суспільний підхід (Banks, 1997; Parrington, 1994; Reed, 1994). Ідея американізації вже не здавалася такою привабливою як раніше. Адже культурні відмінності між мешканцями Сполучених Штатів та іммігрантами були надто великими, щоб сподіватися, що останні швидко американізуються.

## Що сприяло поширення мультикультуралізму?

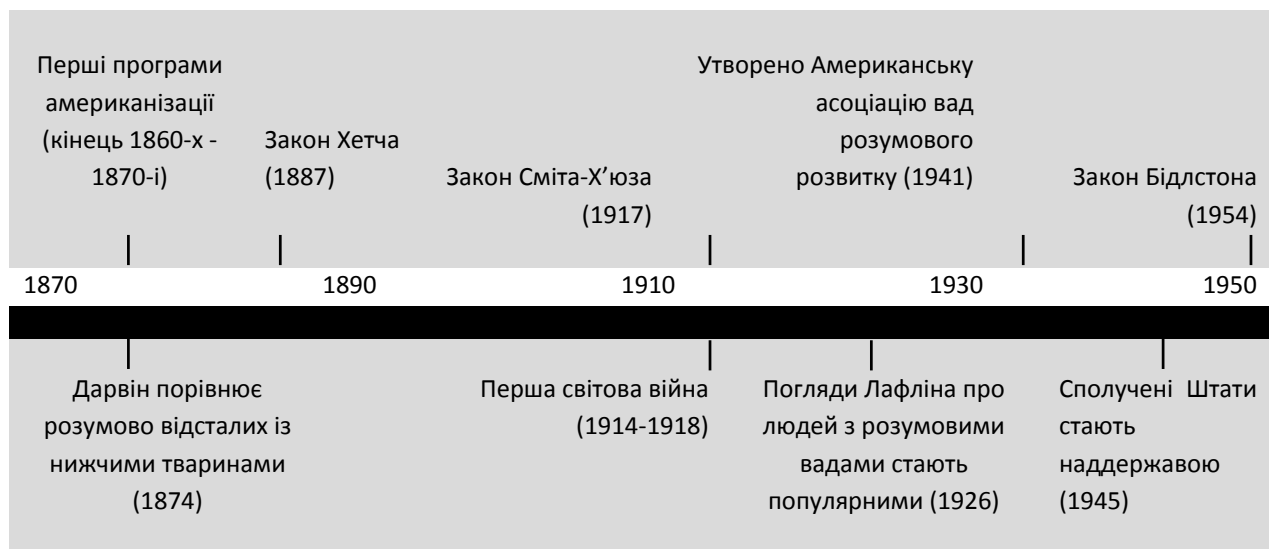
Розповсюдженню мультикультурної освіти в Америці передувала низка змін. По-перше, в 1960-і роки в освітніх колах стала популярною двомовна освіта (Banks, 1997; Banks & Banks, 1995; Lambert & Reynolds, 1991). В школах вже не робилася ставка на інтенсивне вивчення англійської мови, як раніше (Calderon, 1998; Cremin, 1962; Johnson, 1997; Vernez & Abrahamse, 1996; Weiss, 1982; White & Kaufman, 1997). В основі двомовної освіти лежала мова, але згодом цей підхід став використовуватися і для збереження культури іммігрантів. Тож можна сказати, що мультикультуралізм почався з двомовної освіти (Banks, 1997; Banks & Banks, 1995; Lambert & Reynolds, 1991).

По-друге, в 1960-і роки економіка Сполучених Штатів стала міцнішою та стабільнішою, ніж наприкінці XIX століття. Після Громадянської війни минуло багато років і страх, що країна розколеться навпіл, поступово стих. Американізація свого часу була покликана об'єднати країну, але тепер Сполучені Штати були більш згуртованими, тож багато хто вважав, що американізація вже не актуальна. Відчуття безпеки сприяло утвердженню мультикультуралізму. За часів покоління, яке воювало в Громадянській війні, мультикультуралізм у Сполучених Штатах не міг існувати, але в 1960-х народ відчув, що країна стала міцнішою та однотайнішою.

По-третє, як уже зазначалося, в 1960-і роки етнічний склад іммігрантів став набагато різноманітнішим порівняно з XIX століттям, коли люди прибували до США

переважно із Західної Європи (Johnson, 1997; Weiss, 1982). Тож для успішної соціалізації новим громадянам у XIX столітті найважливіше було вивчити мову (Calderon, 1998; Cremin, 1962; Johnson, 1997; Vernez & Abrahamse, 1996; Weiss, 1982; White & Kaufman, 1997). Іммігранти, які стали прибувати в 1960-х, були не схожі на своїх попередників у культурному плані: вони суттєво відрізнялися не лише від більшості мешканців Сполучених Штатів, але й між собою (Parrington, 1994; Reed, 1994). Тисячі людей приїздили зі східних, африканських та інших країн (Parrington, 1994; Reed, 1994). Намагатися американізувати цих людей здавалося недоречним.

Проблеми, які привели до появи концепції мультикультуралізму, вийшли на перший план після прийняття Закону про громадянські права та імміграцію від 1965 року та були особливо актуальними в 1970-х та 1980-х. Одними з лідерів руху за мультикультуралізм були Джеймс Бенкс, Крістін Слітер та Карл Грант (Banks & Banks, 1995; Grant, Boyle-Baise, & Sleeter, 1980). Спочатку вони виступали за те, щоб у стандартних американських підручниках з історії та в навчальних планах більше уваги приділялося внеску представників етнічних меншин (Banks, 1975; Banks & Banks, 1970; Banks & Grambs, 1972; Gitlin, 1994; Grant et al., 1980). У посібниках на той час згадувалося про деяких видатних представників меншин, передусім про афроамериканців, але було зрозуміло, що цього недостатньо (Banks, 1997; Giroux, 1996; Gitlin, 1994; Parrington, 1994; Reed, 1994). Вважалося, що вивчення історії інших народів підвищить самооцінку дітей з цих меншин (Giroux, 1996; Gitlin, 1994).



Коли матеріал про інші культури було врешті-решт внесено до американських посібників, Бенкс та інші заявили, що в освіті потрібно ширше використовувати мультикультурний підхід (Giroux, 1996; Gitlin, 1994; Parrington, 1994; Reed, 1994). Бенкс був переконаний, що всі учні мають вміти оцінювати події з точки зору інших народів і бути двомовними (Banks, 1997; Banks & Banks, 1995). Він вважав,

що всі шкільні заходи (зібрання, відзначення свят, громадські виступи) повинні бути мультикультурними. Деякі лідери афроамериканців громади, зокрема, Молефі Кете Асанте (1993) закликали створювати етноцентричні школи, де б учні поглиблено вивчали історію та культуру різних етнічних груп. Такі етноцентричні навчальні плани запровадили багато державних шкіл (Murrell, 2002; Pollard & Ajirotutu, 2000).

## Мультикультуралізм замість американізації

Деякі американці не розуміють, чому іммігранти, які зараз приїждять до Америки, виступають за мультикультуралізм і проти американізації. Між тим, такі зміни пояснюються цілою низкою причин.

1. *Завдяки руху за громадянські права люди зрозуміли, що афроамериканцям нав'язується американська культура. Тож представники інших етнічних меншин теж почали замислюватися, чи не відбувається так і з ними через американізацію.*

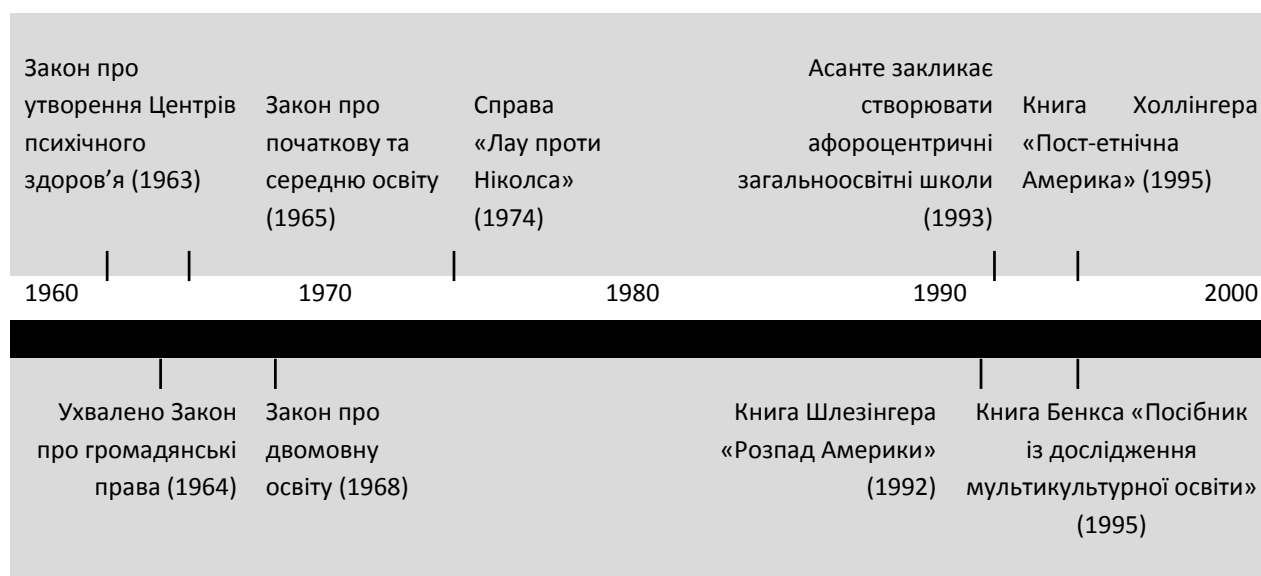
2. *Сполучені Штати стали наддержавою і їхній культурний вплив у світі значно посилювався. Багато іммігрантів навіть у своїх рідних країнах відчували вплив американізації. Ніколи за всю історію людства жодна культура не мала такого впливу, практично в кожній державі відчувалися наслідки американізації. Тому іммігранти стали більше, ніж в XIX столітті протистояти подібному тиску (Asante, 1993; Banks, 1997; Vann & Kunjufu, 1993).*

3. *Багато людей з інших країн заздрили Сполученим Штатам і навіть почувалися ображеними на них. Деякі з них переїжджали жити до Сполучених Штатів. Мільйони емігрантів прибували в США не тому, що їм подобалася ця країна, а з фінансових, сімейних чи інших причин. Під час збільшення імміграції в XIX столітті Сполучені Штати ще не були наддержавою. Але в XX столітті становище змінилося, і дехто з іноземців, як і слід було очікувати, був сповнений заздрощів та образ, часом це проявлялося в опорі американізації (Banks, 1997).*

4. *Відмінності між культурою багатьох іммігрантів та американською були більшими, ніж у попередні роки. Коли іммігранти були в основному європейцями, відмінності між їхньою рідною та американською культурами були відносно невеликими. Але коли іммігранти стали прибувати до Сполучених Штатів з усього світу, ці відмінності стали набагато більшими (Banks, 1997; Banks & Banks, 1995; Grant, 1999; Grant et al., 1980; Sleeter & McLaren, 1995).*

Внаслідок цього багато новоприбулих до Сполучених Штатів іммігрантів хотіли більше опинитися в «салатниці» (концепція, в основі якої лежить уявлення про культурний внесок різних народів та груп в американську культуру), ніж у

«плавильному казані». Термін «салатниця», принаймні, на деякий час, став дуже популярним, адже в салаті кожен компонент лишається собою навіть після перемішування. Наприклад, огірок так і лишається огірком, а помідор – помідором. Що ж до концепції «плавильного казана», то багато іммігрантів вважали, що вона вимагає втрати ідентичності (Banks, 1997; Banks & Banks, 1995; Grant, 1999; Grant et al., 1980; Sleeter & McLaren, 1995; Weyr, 1988). Разом із тим, сьогодні термін «плавильний казан» знову стає популярним, адже люди починають краще розуміти його первісне значення. Цей термін був створений за аналогією з металургійною справою, де, щоб створити міцніший сплав, потрібно змішати декілька металів. В первісному значенні термін «плавильний казан» означав, що міць Сполучених Штатів формують багато різних людей, образно кажучи – «металів», поєднання яких робить країну сильнішою. Іншими словами, ідея полягала в тому, що етнічна різноманітність населення Америки – це джерело її сили, а не слабкості (Johnson, 1997). При використанні цієї аналогії мається на увазі, що мешканці Америки стають одним цілим, що, однак, не означає, ніби кожен із металів від цього перестає бути металом чи стає гіршим.



Але, який би термін не використовувався для змалювання даного культурного феномену, зрозуміло одне: багато іммігрантів хочуть зберегти свої культурні традиції та не бажають дотримуватися підходу «на чужині жити – чужий звичай любити». Така точка зору врешті-решт суттєво позначилася на змісті навчальних планів та на всій освітній роботі в Америці (Banks, 1997; Banks & Banks, 1995; Grant, 1999; Grant et al., 1980; Sleeter & McLaren, 1995; Weyr, 1988).

## Успіх мультикультурних навчальних планів

Немає сумнівів, що запровадження мультикультурного підходу в державних школах дало хороші результати. Один з найоб'єктивніших способів це перевірити – запитати американських учнів, які історичні події та особи запам'яталися їм найбільше, і попросити охарактеризувати їх роль в історії. Виявляється, що серед усіх промов в американській історії за популярністю з великим відривом лідирує промова «У мене є мрія» Мартіна Лютера Кінга-молодшого (Colonial Williamsburg Foundation, 2003; Ravitch & Finn, 1987). Серед десяти історичних постатей, яких школярі називають найчастіше, двоє – представники етнічних меншин: Гаррієт Табмен та Мартін Лютер Кінг-молодший (Colonial Williamsburg Foundation, 2003; Ravitch & Finn, 1987). Крім того, як показують дослідження Епплбі та інших, відсоток підручників, написаних представниками етнічних меншин, які використовуються в школах, майже такий же, як і відсоток етнічних меншин у загальній масі американського населення (Stotsky & Anderson, 1990).

## Дебати про мультикультуралізм

---

Мультикультуралізм як освітню стратегію сприйняли широкі кола суспільства, та все ж така освіта і далі лишається предметом гарячих дискусій (Parrington, 1994; Reed, 1994). Взагалі, за ставленням до мультикультурної освіти людей можна поділити на три категорії. До першої належать ті, хто вдоволений сучасним станом справ (Parrington, 1994; Reed, 1994). Друга категорія – це ті, які в цілому схвально ставляться до мультикультуралізму, та все ж занепокоєні, що він неправильно застосовується на практиці (Applebee, 1989; Chang, 1999). До третьої категорії можна віднести людей, які вважають, що мультикультурний підхід взагалі не потрібно використовувати, тому що він – ніщо інше, як гіпертрофований прояв політкоректності (D'Souza, 1991).

## Прихильники сучасного мультикультуралізму

Ті, хто підтримує мультикультуралізм у його теперішньому вигляді, вказують, що склад населення в Сполучених Штатах стає все різноманітнішим, тож країна має прислуховуватися до потреб різних етнічних груп (Banks, 1975, 1997; Banks & Banks, 1970; Ovando & McLaren, 2000; Sleeter & McLaren, 1995). Бенкс (1997) та інші передрікають (Pallas, Natriello, & McDill, 1989), що в 2020 році більше 40% учнів країни не належатимуть до європеїдної раси. Вищезгадані дослідники заявляють, що для того, щоб бути готовими до цих реалій, американські вчителі повинні змінити спосіб викладання навчального матеріалу. Прибічники мультикультуралізму стверджують, що матеріал в класі має викладатися так, щоб він стосувався присутніх там учнів.



Ледсон-Біллінгз (1998) називає це «культурно-релевантною» педагогікою. Женева Гай (2002) іде далі і говорить вже про педагогіку, яка «реагує на культуру». Щоб підняти самооцінку дітей з етнічних меншин, вчителі повинні підкреслювати досягнення людей не європеоїдної раси та наголошувати на цінності культурних традицій (Giroux, 1996; Gitlin, 1994). Крім того, такий підхід ще раз нагадуватиме учням про расове, етнічне та культурне різноманіття, яке існує в Сполучених Штатах (Banks, 1975, 1997; Banks & Banks, 1970; Ovando & McLaren, 2000; Sleeter & McLaren, 1995).

## **Чому варто використовувати мультикультурний підхід**

*1. Сполучені Штати – традиційна країна іммігрантів.* За Сполученими Штатами здавна закріпилася репутація країни, яка приймає найбільше іммігрантів у світі та відрізняється відкритістю для іноземців. З огляду на це, хіба влада та громадяни не повинні робити все, що в їх силах, аби полегшити новоприбулим перехідний період, щоб вони могли швидше призвичаїтися до життя на своїй новій батьківщині (Brown & Ling, 1991; Diamond, 1963; Kennedy, 1964)? Між тим, більшість інших країн світу не вітають збільшення імміграції та ставлять для іммігрантів численні обмеження, через що їм важко або навіть неможливо здобути громадянство, поступити в університет чи побудувати політичну кар'єру, причому в деяких промислово розвинутих країнах такого роду обмеження тільки починають усувати (Claude, 1976; Commission on the Programme to Combat Racism, 1986; Gurr, 1993; Hicks, 1997; Human Rights Watch, 1997; Upham, 1987; Walden, 2004). У більшості країн світу слово «іноземець» вживають зі зневагою – у значенні «варвар» або подібному. У багатьох з цих держав, якщо людина не належить до титульної нації та не мешкала все життя в даній країні, вона вважається іноземцем і має лише частину прав (Claude, 1976; Commission on the Programme to Combat Racism, 1986; Gurr, 1993; Hicks, 1997; Human Rights Watch, 1997; Upham, 1987; Walden, 2004).

На фоні цієї ситуації Сполучені Штати стали країною-винятком, яка вже давно проголосила: у розмаїтті – сила, а не слабкість (Brown & Ling, 1991; Diamond, 1963; Kennedy, 1964). Багато хто вважає, що мультикультурний підхід органічно властивий країні, яка постійно приймає найбільший потік іммігрантів у світі (Parrington, 1994; Reed, 1994).

*2. Сполучені Штати повинні бути зразком для всього світу, як дуже різні групи людей можуть мирно співіснувати.* Сьогодні мало де в світі етнічне різноманіття цінується так як у Сполучених Штатах. В більшості країн процвітає дискримінація (Commission on the Programme to Combat Racism, 1986; Gurr, 1993; Hicks, 1997; Human Rights Watch, 1997; Thomas, 1996; Walden, 2004).

В багатьох державах представники етнічних меншин змушені дотримуватися особливих законів, вони не мають змоги зробити політичну кар'єру і навіть потрапити до вищого навчального закладу. Їх часто позбавляють доступу до

соціальних програм житла або, скажімо, змушують платити вищу ціну за проїзд потягом чи автобусом просто через їхнє походження чи місце народження. А народжених від змішаних шлюбів у багатьох країнах б'ють, знущаються над ними і навіть вбивають (Claude, 1976; Commission on the Programme to Combat Racism, 1986; Gurr, 1993; Hicks, 1997; Human Rights Watch, 1997; Upham, 1987; Walden, 2004). Подібну ситуацію Хікс називає «прихованим апартеїдом» (с. і). В історії людства був не один випадок, коли різні етнічні групи змушені були спішно залишати домівки та переїжджати на чужину через переслідування. В деяких африканських країнах і донині існує рабство (Commission on the Programme to Combat Racism, 1986; Human Rights Watch, 1997).

Та все ж зрозуміло, що сьогодні світ стає більш глобалізованим, а люди різного етнічного походження все частіше спілкуються між собою. Тож на фоні таких невтішних тенденцій Сполучені Штати мають бути зразком мультикультурного суспільства (Frias & Anderson, 2003). Звичайно, щоб інші країни перейняли американський досвід, потрібен час. А поки що, зокрема, в багатьох країнах третього світу, американський мультикультуралізм вважається небезпечним та навіть декадентським підходом (Commission on the Programme to Combat Racism, 1986; Human Rights Watch, 1997). Та все ж багато людей розуміють, що за мультикультуралізмом майбутнє і переконані, що Сполучені Штати мають слугувати зразком того, як потрібно застосовувати цей підхід на практиці (Brown & Ling, 1991; Diamond, 1963; Kennedy, 1964).

*3. Якщо склад населення Сполучених Штатів значно змінився у демографічному плані, то хіба це не повинно бути відображено у шкільних програмах та навчальних планах?* Прибічники мультикультуралізму доводять, що етнічне різноманіття американського народу має впливати і на шкільну освіту (Walker, 1998): якщо в демографічному плані країна змінюється, особливо з початку 1960-х років, то навчальні плани теж повинні ставати іншими (Walker, 1998). Немає сумніву – за останні 40 років американські підручники змінилися (Banks, 1975, 1997; Banks & Banks, 1970; Ovando & McLaren, 2000; Sleeter & McLaren, 1995). Скажімо, в них часто відсоток ілюстрацій із зображенням людей не європейської раси перевищує відсоток таких людей у суспільстві (e.g., Ceaser, 1997; Daniel, 2000b; Merki, 1999). Як показують дослідження Стотскі та Андерсона (1990), а також Епплбі (1989), шкільні посібники стали кардинально іншими, ніж на початку 1900-х років. В працях цих авторів зазначається, що з усіх книжок, які використовувалися в американських школах у 1907 році, зараз навчаються лише за 16% з них (Applebee, 1989; Stotsky & Anderson, 1990). Найповільніше, і це цілком закономірно, змінюються підручники з історії, адже до середини 1960-х років частка білих у загальній кількості населення становила приблизно 85-90% відсотків (U.S. Census Bureau, 2001).

Але сьогодні, як вказує Джеймс Бенкс (1997), у Сполучених Штатах є міста, де в багатьох школах учні не європейської раси вже складають більшість, і важливо

уважно прислухатись до потреб цього молодого покоління американців. Паллас та співавтори (1989) погоджуються з висновками Бенкса та додають, що в школах спостерігається тенденція до зростання відсотка учнів з етнічних меншин.

**4. Мультикультурні навчальні плани необхідні для підвищення самооцінки учнів з етнічних меншин.** Слітер та МакЛарен (1995) заявляють, що в країні й досі спостерігається доволі великий розрив між представниками різних рас за багатьма показниками: за рівнем прибутків, за професійною та іншими ознаками, і за подолання цих проблем відповідає школа. Багато прихильників мультикультуралізму стверджують, що один зі шляхів викоренення такої нерівності – прищеплення учням з етнічних меншин упевненості в собі та своїх силах, а також підвищення їхньої самооцінки шляхом підкреслення досягнень людей не європеїдної раси в різні історичні періоди (Asante, 1991; Murrell, 2002; Vann & Kunjufu, 1993).

Природно, що існування прямого зв'язку між академічною успішністю та рівнем самооцінки і досі лишається спірним питанням (Edwards & Warin, 1999; Gregory, 2000; Richards, 1983; Schmidt & Padilla, 2003; Sykes, 1995). З одного боку, є багато доказів на користь того, що успіхи в навчанні підвищують самооцінку (Edwards & Warin, 1999; Richards, 1983; Sykes, 1995). А от твердження, що вища самооцінка сприяє успіхам у навчанні, далеко не таке однозначне, як його подають багато прихильників мультикультуралізму (Pollard & Ajitutu, 2000; Vann & Kunjufu, 1993). Але навіть якщо підвищення самооцінки не впливає на академічну успішність, все одно не викликає сумнівів, що в учнів має бути адекватна самооцінка, а завдання вчителів – допомогти її сформувати (Pollard & Ajitutu, 2000; Vann & Kunjufu, 1993).

**5. Мультикультуралізм може допомогти у викорененні бідності.** Низка діячів дотримуються переконання, що програми, спрямовані на підтримку етнічної різноманітності, допоможуть викоренити бідність (Banks, 1997; Tracy & Tracy, 2000). Трейсі і Трейсі (2000) стверджують, що в Сполучених Штатах існує «взаємозв'язок між державною освітою та соціальним захистом для малозабезпечених, представників меншин та маргінальних суспільних груп» (с. 331). Іншими словами, політики та освітяни часто покладають на освіту передусім соціальну функцію, тобто сподіваються, що вона допоможе американцям, які перебувають за межею бідності, змінити своє життя на краще. Трейсі і Трейсі переконливо доводять, що політики, економісти та освітяни розглядають «державну освіту як компонент соціальної допомоги, спрямовану на підвищення шансів людей, які отримують соціальну допомогу, на працевлаштування, щоб вони, завдяки освіті, зайняли вище становище в суспільстві та більше не потребували державної допомоги» (с. 331–332). З огляду на те, що люди не європеїдної раси й сьогодні частіше, ніж білі потребують соціальної допомоги, то багато хто вірить, що мультикультуралізм допоможе учням-представникам етнічних меншин з малозабезпечених сімей побороти свої складні

життєві обставини, оскільки акцент в освіті буде робитися на цінності культурної спадщини і внеску людей різних рас у розвиток країни (Aaron, Mann, & Taylor, 1994; Athanases, Christiano, & Lay, 1997). Мультикультурний підхід не покликаний вирішувати проблеми білих дітей із малозабезпечених родин, але його прихильники переконані, що він може допомогти не європеїдним громадянам, адже їх частка серед отримувачів соціальної допомоги складає 45% (U.S. Department of Health and Human Services, 1998).

**6. Прибічники мультикультуралізму вважають його продовженням «революції громадянських прав», яка почалася в 1960-і (Walker, 1998).** На відміну від багатьох країн, зокрема, у Східній Азії, де добробут держави цінується вище за права особистості, у Сполучених Штатах, особливо з 1960-х, на перший план ставиться добробут громадян. Як відзначають у цьому контексті Вокер (1998) та інші (Aaron et al., 1994; Athanases et al., 1997; Banks & Banks, 1995), мультикультуралізм виник в результаті розвитку громадянських прав. Фактично, задача мультикультуралізму – навчити дітей поважати індивідуальні відмінності.

**7. Мультикультуралісти переконані, що діти повинні краще знати інші культури.** Прихильники мультикультуралізму заявляють, що діти часто недостатньо знайомі з іншими культурами (Banks, 1997; Milner, 2005; Walker, 1998), і з огляду на це, такі знання повинна давати дітям школа (Milner, 2005).

Мультикультурна освіта не лише заохочує дітей не європеїдної раси вивчати власну історію та звичаї, але й допомагає молодим людям знайомитися з культурним надбанням інших народів (Banks, 1997; Milner, 2005; Walker, 1998). Захисники мультикультуралізму стверджують, що особливо важливо ближче знайомитися з іншими культурами білим дітям, щоб також відчувати себе культурними людьми (Milner, 2005), адже це не тільки допомагає дітям краще розуміти одне одного, але й дає змогу позбуватися духу реальної чи уявної зверхності білих. Тобто вживаються заходи у відповідь на закиди представників етнічних меншин, що в державних школах домінують білі (Banks, 1975; Milner, 2005).

**Ті, які в цілому схвалюють концепцію мультикультуралізму, але занепокоєні тим, як він в Америці застосовується на практиці**

Багато науковців-суспільствознавців підтримують мультикультуралізм як концепцію, в основі якої лежить ідея взаємоповаги та толерантності (Aaron et al., 1994; Athanases et al., 1997). Але вони не задоволені тим, як цей підхід застосовується на практиці та розвивається сьогодні (Chang, 1999). Тих, хто висловлює такі побоювання, умовно можна поділити на три групи: інтеграціоналісти, захисники національної єдності та прибічники абсолютних цінностей. Ми розглянемо точки зору та аргументи представників кожної з цих груп.

## Інтеграціоналісти

Інтеграціоналісти підтримують мультикультуралізм як засіб зміцнення взаємоповаги між громадянами, але висловлюють занепокоєність щодо тенденції до сегрегації, яка спостерігається при застосуванні мультикультурного підходу (Glaster & Hill, 1992; Lageman & Miller, 1996; Orfield & Eaton, 1996; Smelser & Wilson, 2001). Так, Гарі Орфілд відзначає, що Сполучені Штати знову стають сегрегованими, як це було до 1954 року, тобто до ухвалення рішення в справі «Браун проти Міністерства освіти» (Orfield & Eaton, 1996). Також дослідники зазначають, що застосування мультикультурного підходу часто призводять до новітньої сегрегації дітей як в школах, так і у вузах (Glaster & Hill, 1992; Lageman & Miller, 1996; Orfield & Eaton, 1996; Smelser & Wilson, 2001). Видатний науковець та прихильник мультикультуралізму Молефі Кете Асанте (1991) вірить у потенціал етноцентричних шкіл, які він запропонував створювати. Сьогодні завдяки зусиллям Асанте та інших діячів у низці міст, зокрема, в Детройті, Вашингтоні, Атланті, Мілуокі, Індіанapolisі, Піттсбурзі, Філадельфії, Балтиморі та Камдені функціонують державні афроцентричні школи і запроваджуються відповідні навчальні програми (Murrell, 2002; Pollard & Ajirotutu, 2000; Schlesinger, 1992). Більше того, на вимогу певних етнічних груп заходять у деякі гуртожитки тепер можуть лише афро- та латиноамериканці (D'Souza, 1991; Hill, 1996). Хуан Вільямс з цього приводу написав у газеті «Вашингтон пост»: «Самосегрегація процвітає» (як читаємо у: Wilkinson, 1997). А в Корнельському університеті існують навіть окремі групи, спеціально зарезервовані для представників тих чи інших етнічних меншин (Hill, 1996; Wilkinson, 1997).

### **Додатковий матеріал: важка боротьба проти сегрегації**

У 1954 судові рішення у справі «Браун проти Міністерства освіти» поклало край примусовій сегрегації в школах. Безсумнівно, це було знакове рішення Верховного суду. Проте пізніше суспільствознавці та політичні лідери дійшли висновку, що існує ще одна, куди складніша проблема: самосегрегація (Clotfelter, 2004; Jencks & Peterson, 1991; Steinberg, 1998). Це ніяк не применшує значення справи Браун, адже те рішення поклало край примусовій сегрегації на Півдні і це гідна високої шани перемога, але водночас в процесі боротьби з примусовою сегрегацією стало зрозумілим, наскільки складно подолати проблему де-факто сегрегації. «Де-факто сегрегація» означає фактичну сегрегацію чи сегрегацію на ділі, тобто таку, яка виникає не внаслідок примусу, а природнім чином, наприклад, внаслідок особливостей розселення громадян. Часто представники етнічних груп воліють компактно селитися у певних

житлових районах міста. Як правило, етнічний склад учнів у певній школі відображає демографічні особливості цього району. Тож сегрегація за місцем проживання веде до сегрегації в школах.

Із де-факто сегрегацією боротися особливо важко, оскільки компактне проживання людей певного походження, як правило, базується на свободі вибору, адже кожен американець має право мешкати там, де вважає за потрібне. Представники більшості етнічних меншин чи груп зі спільною культурою, як правило, хочуть жити поряд (Clotfelter, 2004; Jencks & Peterson, 1991; Steinberg, 1998). До ефективності цієї стратегії можна ставитися скептично, але люди, які розмовляють на одній мові, часто об'єднуються, щоб протистояти викликам чужорідного середовища (Clotfelter, 2004; Jencks & Peterson, 1991; Steinberg, 1998). Скажімо, якщо іммігрант погано знає закони та правилами своєї нової батьківщини і не володіє англійською, тоді цілком зрозуміло, чому він хоче мешкати поряд із тими, хто належить до тієї ж культури, що і він, і хто зможе допомогти йому в разі потреби. В минулому великі міста, такі як Нью-Йорк, хвалилися тим, що в них є такі райони як «китайське містечко», «маленька Італія», «маленький Токіо» чи «маленька Домініканська Республіка». Але сьогодні ці «міні-міста» багато в кого асоціюються з сегрегацією, пов'язаною з місцем проживання.

Складність боротьби з таким явищем полягає в тому, що цей різновид сегрегації часто є наслідком соціально-економічних факторів. На Середньому Заході є вираз: «не з того боку колії», адже залізничні колії, які пролягали через населений пункт, часто ділили його на багату та бідну частини. І коли одна з початкових шкіл розташована «по правильний бік колії», а друга – «не з того боку колії», так закладається основа расової сегрегації. Якщо в такому містечку громадяни не європеїдної раси заробляють менше, то це рано чи пізно призведе до де-факто сегрегації, адже в цьому разі вони здебільшого будуть жити по інший бік колії від своїх більш заможних та часто білошкірих співвітчизників (Clotfelter, 2004; Jencks & Peterson, 1991).

Відокремлене проживання певних етнічних груп породжує де-факто сегрегацію, і з цим важко боротися, не зазіхнувши на особисті свободи. А американці, як правило, цінують не тільки інтегрованість у суспільство, а й свободу особистості. Коли виникає подібний конфлікт цінностей, вирішити його буває вельми непросто. Саме тому так важко боротися з де-факто сегрегацією.

Десегрегаціоналісти застерігають: так як мультикультуралізм сприяє появі етноцентричних шкіл, то Сполучені Штати повертаються до практики сегрегації в навчальних закладах. Один із головних прибічників такої точки зору – Гарі Орфілд із Гарвардського університету. Він покладає великі надії на десегрегацію (Orfield & Eaton, 1996) і стверджує, що вона – єдиний спосіб забезпечити рівність у сфері освіти. Але не всі освітяни, які виступають проти сегрегації, погоджуються з цією точкою

зору. Дехто вважає, що якщо самі меншини вирішують створити окремі школи, тоді це прийнятно (Asante, 1991; Murrell, 2002; Pollard & Ajitutu, 2000). Однак інші освітяни при цьому висловлюють застереження, що новітня сегрегація посилить міжрасове напруження в країні (Glaster & Hill, 1992; Lageman & Miller, 1996; Orfield & Eaton, 1996; Smelser & Wilson, 2001).

Автор книги «Пост-етнічна Америка: лишаючи мультикультуралізм позаду» (1995) Девід Холлінгер скептичне ставиться до мультикультуралізму в його сучасному вигляді. Він стверджує, що через мультикультуралізм громадяни «сортуються» по відповідних «етнічних полицях», а це може стати чинником самосегрегації. З огляду на це Холлінгер підтримує більш об'єднавчий підхід, коли дітей вчать поважати етнічне походження та культурні надбання різних народів, проте не роблять акценту на етнічних відмінностях в процесі усвідомлення дитиною її власної ідентичності. Холлінгер запитує: «Який мультикультуралізм застосовується зараз на практиці: такий, де учні вивчають різні культури, чи такий, де кожен вивчає лише свою?»

### Захисники національної єдності

Низка політичних лідерів та учених підтримують мультикультуралізм як ідею, в основі якої лежить взаємоповага, але водночас вони переконані, що цей підхід має по-іншому застосовуватися на практиці. Вони твердять, що вчителі сьогодні занадто часто роблять акцент на відмінностях і рідко згадують про речі, спільні для різних культур (Chang, 1999; Wilkinson, 1997). Захисники національної єдності кажуть, що допоки мультикультурне навчання не стане більше збалансованим, об'єднати різні етнічні групи Америки буде важко (Chang, 1999; Wilkinson, 1997). Прибічники такої точки зору твердять, що потрібно розказувати про міжетнічні відмінності в школах, але при цьому, однак, не треба забувати і про подібності в культурах (Chang, 1999). Деякі учені-суспільствознавці стурбовані, що допоки цього балансу не буде досягнуто, країна весь час ризикуватиме відступитися від свого основоположного принципу «*e pluribus unum*» («з багатьох – одне»), замінивши його на «*e pluribus pleum*» («з багатьох – багато») (Ravitch, 1993, с. 175).

Дж. Харві Вілкінсон відомий тим, що виступав за такий вид мультикультуралізму, який би об'єднував націю, а не роз'єднував її. Він (1997) відзначав: «Оскільки Сполучені Штати стають мультикультурною країною, ми повинні подумати, якою стане ця мультикультурність» (с. viii). Вілкінсон вважав, що одне з найважливіших питань – це як мультикультуралізм викладається в школах. Він відзначав: «До 2100 року Америка може стати сильнішою або взагалі розпастися» (с. viii). Мультикультуралізм, на думку цього автора, повинен об'єднувати країну в одне ціле, а не розділяти її, а коли так, то школярі повинні вивчати не тільки відмінності, а й спільні моменти для різних культур.

### Сучасний погляд

#### Відмінності й подібності між культурами

Деякі суспільствознавці вважають, що мультикультуралізм – це хороша доктрина, але американські вчителі часто неправильно її викладають учням. Ці науковці заявляють, що сьогодні в рамках мультикультурного навчання в Америці дітям показують лише відмінності між культурами і вкрай рідко – схожі традиції. Багато хто вважає, що це погано збалансований освітній підхід (Chang, 1999; Wilkinson, 1997). Такі суспільствознавці погоджуються, що дітям важливо знати про відмінності між своєю та іншими культурами, та все ж учні мають дізнаватися і про спільні для різних культур речі (Chang, 1999; Wilkinson, 1997). Адже це допомагає дитині усвідомити, що вона має багато спільного з тими, хто на перший погляд може здатися абсолютно несхожими на неї. Як приклад, прихильники цієї точки зору наводять міжнаціональні шлюби, які створюються завдяки спільним для партнерів моментам (Hamon & Ingoldsby, 2003; McGoldrick, 1998). Якщо щасливий міжетнічний шлюб – це міні-модель успішного мультикультурного суспільства, то його принципи можна перенести і на всю строкату в етнічному плані державу (Hamon & Ingoldsby, 2003; McGoldrick, 1998).

#### Прихильники абсолютних цінностей

Низка учених-суспільствознавців підтримують ідею поваги й толерантності, на якій базується мультикультуралізм, але водночас вважають, що сьогодні в рамках цього освітнього підходу недостатньо уваги приділяється абсолютним цінностям (Weeks, 1995). Ці науковці стверджують, що мультикультурне навчання повинно оперувати таким поняттями, як добро і зло. Цю точку зору добре підсумовує Роберт Кейн (1994):

«Дійсно, велика спокуса вдатися до релятивізму, який не визнає об'єктивних чи абсолютних цінностей, які були б справедливими для всіх часів і народів. Натомість, казати, що щось добре чи правильне можна лише стосовно конкретних осіб, суспільств або епох» (с. 1).

Кейн стверджує, що мультикультуралізм у його нинішній формі викликає релятивізм, який веде до «втрати відчуття 1) абсолютних цінностей, 2) неповторності та гідності особистостей, 3) свого «коріння», або ж спорідненості, що сформувалося історично» (с. 98). Особливо наполегливо виступають за абсолютні цінності в мультикультуралізмі науковці зі Східної Європи, які вважають, що саме моральний



релятивізм привів до краху комуністичного ладу і він може зруйнувати й Сполучені Штати (Kalakowski, 1989; Gardels, 1986). Наприклад, Мілош, (як читаємо в інтерв'ю з Гарделсом, 1986), твердить, що мультикультуралізм спричиняє «байдужість до основоположних цінностей» (с. 35). А Кейн (1994) стверджує, що це дуже серйозна проблема, оскільки «громадянські права неможливі без абсолютних цінностей».

Позбавлений абсолютних цінностей, мультикультуралізм може становити загрозу. Прихильники цієї точки зору виділяють п'ять основних підстав для тривоги:

1. Практично в усіх людей є цінності, які вони вважають абсолютними і готові захищати до останньої краплі крові. Сьогодні майже у кожного американця є певний набір цінностей, які важливі не тільки для нього, а й для інших членів суспільства, тож про це не можна забувати (Dahl, 1989; Johnson & Phillips, 2003; Kalakowski, 1989; Kane, 1994; Gardels, 1986).

2. Парадоксально, але виходить, що коли ми стверджуємо, що всі цінності – відносні, то цим утруднюємо адаптацію для багатьох іммігрантів, які кажуть, що їм важко пристосовуватися до звичаїв країни, де не вірять в абсолютні істини (Kalakowski, 1989; Kane, 1994; Gardels, 1986). Наші моральні установки розмиті, в той час як в переважній більшості країн світу існують незаперечні духовні орієнтири.

3. Мультикультуралізм призведе до морального занепаду, оскільки учнів у школі вчать, що всі можливі варіанти життєвого вибору рівноцінні (Kalakowski, 1989; Kane, 1994; Gardels, 1986).

4. Мультикультуралізм спричиняє байдужість та бездіяльність в питаннях добра і зла.

5. Мультикультуралізм – це теж цілком однозначний світогляд, як і переконання тих, хто вірить в існування абсолютних істин (Kalakowski, 1989; Kane, 1994; Gardels, 1986). Мультикультуралізм може викликати занепад певних культур. Адже якщо ми застосовуємо цей підхід, то навіть коли ми бачимо, скажімо, як представники якогось етносу чинять щось, в перспективі руйнівне для їх культури, то канони мультикультуралізму зобов'язують нас утриматися від засудження таких дій та навіть негативних висловлювань з цього приводу. В цьому контексті деякі консервативно налаштовані афроамериканці звинувачують білих американців в тому, що вони нічого не роблять або роблять дуже мало для вирішення проблеми розпаду афро-американських сімей, щоразу виправдовуючи таку бездіяльність принципами морального релятивізму. Вони кажуть, що білим байдужі чужі проблеми і вони використовують мультикультуралізм як привід, щоб нічого не робити.

Вищезгадані вчені-суспільствознавці висловлюють стурбованість із приводу того, як мультикультуралізм подається сьогодні в школах, але на основі цього не потрібно робити висновок, що ці люди виступають проти мультикультуралізму. Вони лише стверджують, що мультикультуралізм корисний, але він має йти пліч-о-пліч з суспільною інтеграцією, національною єдністю чи наявністю абсолютних цінностей.

## Противники мультикультуралізму

Частина суспільствознавців дотримується переконання, що мультикультуралізм корисний за умови, коли його викладають, не забуваючи про певні моменти, але є й такі науковці, які вважають цей підхід взагалі шкідливим.

Перш за все, низка вчених-суспільствознавців стверджує, що заяви мультикультуралістів з історичних питань часто неточні або навіть неправдиві, адже вони часто перебільшують значення власної культури, щоб про неї написали в підручниках з історії (Glazer, 1994, 1997; Schlesinger, 1992). Наприклад, одного разу група афроамериканців в Нью-Йорку заявили, що давні єгиптяни були чорношкірими (Glazer, 1997). Крім цього, деякі суспільствознавці застерігають, що оскільки в підручниках підкреслюється расова приналежність історичних постатей з етнічних меншин, але не завжди пишеться про походження білих діячів, то учні іноді думають, що певні білі винахідники не належав до європеоїдної раси (D'Souza, 1991). Цим питанням зацікавився історик з «бездоганною ліберальною репутацією» Артур Шлезінгер (1992), який писав:

«Добре це чи погано, але більш за все на американську культуру і традиції вплинула Велика Британія. До вподоби нам це чи ні, але, як стверджує політолог Ендрю Хекер із Квінсинського коледжу в Нью-Йорку «впродовж історії нашої країни головні рішення ухвалювалися майже цілковито білими чоловіками-християнами». І заперечувати цей, можливо, невтішний, та все ж безсумнівний факт означало б фальсифікувати історію» (с. 53).

По-друге, частина вчених-суспільствознавців переконані, що мультикультурне навчання відволікає учнів від інших академічних дисциплін (Ravitch, 1993; Stotsky, 1999). Деякі освітяни стверджують, що сьогодні, коли Сполучені Штати відстають від промислово розвинутих і не тільки країн у багатьох сферах, для дітей не європеоїдної раси найкраще поглиблено вивчати предмети, найбільш затребувані в умовах глобальної економіки. Це дасть змогу учням вирватися з лабет бідності та покращить їх шанси знайти гідну роботу. А витрачати так багато часу на вивчення інших культур не має сенсу (Chavez, 1999; Stotsky, 1999). Противники мультикультуралізму не заперечують, що діти повинні знати про інші культури, але не погоджуються з точкою зору мультикультуралістів, що це повинне бути головною метою освітньої роботи (Stotsky, 1999).

По-третє, опоненти мультикультуралізму заперечують проти політкоректності, яка, на їхню думку, є головним компонентом освітньої роботи на засадах мультикультуралізму (D'Souza, 1991; Elder, 2000). Коли мова йде про мультикультуралізм, то навколо цього питання розгортаються гарячі дебати, причому думки опонентів щодо того, політкоректність – це добре чи погано, сильно різняться (Berube, 1992; D'Souza, 1991; Elder, 2000; Fish, 1993).

Прибічники політкоректності під час таких дискусій стверджують: людей необхідно навчати, що треба враховувати й поважати почуття представників меншин, а отже, не варто висловлювати думки, які можуть бути образливими для жінок, людей не європеїдної раси, геїв, лесбіянок та представників інших суспільних груп (Berube, 1992; D'Souza, 1991; Elder, 2000). Що ж до опонентів мультикультуралізму, то вони вважають, що політкоректність – це лише фасад, який приховує багато проблем (D'Souza, 1991). Такі люди переконані, що політкоректність насправді далека від чуйного ставлення, оскільки припустимими вважаються образливі висловлювання щодо білих людей, християн та чоловіків (Berube, 1992; D'Souza, 1991; Elder, 2000; Wilkinson, 1997). Тож противники мультикультуралізму доводять, що він руйнує західну культуру зсередини і насаджує невластиві їй підходи (Orwin, 1997).

Слушність політкоректності стали піддавати сумніву й самі мультикультуралісти. Дехто з них почав ставитися до політкоректності критично й казати, що вона ставить під сумнів все майбутнє мультикультуралізму як життєздатної доктрини (Chang, 1999; Hollinger, 1995). Перекоаний прибічник збереження етнічної і не тільки різноманітності в суспільстві Холлінгер висловлює занепокоєння, що через надмірне застосування цієї тактики мультикультуралізм сам собі шкодить. А популярний журнал «Ньюзвік» навіть назвав політкоректність «новим маккартизмом» (Hollinger, 1995). Що ж до опонентів мультикультуралізму, то вони наводять численні приклади, коли викладачів на певний час усували від виконання їх обов'язків або звільняли з роботи за використання терміну «індіанець» замість «корінний американець», а багато учнів не змогли здати екзамен, тому що наважилися поставити під сумнів мультикультурні заяви викладача (D'Souza, 1991).

---

## Майбутнє мультикультуралізму

---

Існують дві головні причини, чому мультикультуралізм успішно розвивається й так, ймовірно, буде й надалі. По-перше, Сполучені Штати стають все більш строкатою в етнічному та культурному плані країною і це неспростовний факт. По-друге, взаємна повага й толерантність – це ідеали, якими керувалися ще батьки-засновники країни і які й сьогодні високо цінуються в Америці. З огляду на це, Натан Глейзер заявив (1997): «Нині ми всі – мультикультуралісти».

Майбутнє мультикультуралізму до великої міри залежатиме від спроможності його прихильників жити згідно із заявленими ідеалами. Адже, як це не парадоксально, але противники мультикультуралізму переконані, що його ахіллесовою п'ятою є саме брак толерантності й поваги до різних поглядів, і що особливо виразно це видно на прикладі політкоректності (Berube, 1992; D'Souza, 1991; Elder, 2000). Однак, сьогодні більшість американців схвалюють мультикультуралізм попри його недоліки (Banks 1997, Banks & Banks, 1995; Glazer, 1997).

З упевненістю можна сказати лише одне: мультикультуралізм сильно позначився на шкільній програмі. Наприклад, дослідження показують, що твори європейських авторів, які раніше вважалися обов'язковими для вивчення, тепер рідше зустрічаються в рекомендованих списках літератури, а відсоток авторів з етнічних меншин наближається до відсотку, який складають представники цих меншин у загальній масі дорослого американського населення (Stotsky, 1997). Справді, з одного боку, багато науковців переконані, що через це з переліків літератури для обов'язкового прочитання вилучають занадто багато класичних творів, наприклад, «Гамлета», Біблію чи «Гордість та упередження», але з іншого боку, це говорить про масштаби мультикультурного впливу (Reeves, 1997). Ще одне свідчення цього – те, що промову Мартіна Лютера Кінга-молодшого «У мене є мрія» школярі найчастіше згадують з усіх промов в американській історії, а деяких діячів не європеїдної раси називають серед найвидатніших історичних постатей Америки (Ravitch & Finn, 1987).

Сьогодні основна дискусія розгортається довкола питання, яким має бути мультикультуралізм, що застосовується в країні на практиці. Чи має запроваджуватися об'єднавчий підхід, чи допустима самосегрегація, чи важливі абсолютні цінності та чи потрібно наголошувати на національній єдності чи краще підкреслювати культурні відмінності? Відповіді на ці запитання багато в чому визначатимуть яким буде мультикультуралізм в майбутньому, адже з часом він змінюється (Banks, 1975, 1997; Banks & Banks, 1995). В 1960-х панував об'єднавчий підхід і вважалося, що взагалі не потрібно звертати уваги на колір шкіри, сьогодні мультикультуралізм вже інший, тож немає сумнівів, що він буде розвиватися і надалі.

## Що прийде на зміну мультикультуралізму?

З 1990-х до суперечок про те, який різновид мультикультуралізму потрібен Сполученим Штатам, додалося ще одне важливе питання: чи потрібно країні рухатися від мультикультуралізму до чогось нового? Майкл Лінд (1995) називає це «наступною нацією американців ... четвертою американською революцією», а Холлінгер (1995) – «пост-етнічною Америкою». Лінд, Холлінгер та інші твердять: сьогодні основний критерій ідентичності в мультикультуралізмі – етнічна приналежність, але це спрощений підхід, який не сприяє зміцненню Сполучених Штатів. Ці люди заявляють, що в той час як підростають нові покоління американців, потрібно менше загострювати увагу на етнічному походженні, особливо тому, що

найшвидше в суспільстві зростає кількість метисів, тобто людей змішаної раси. Лінд (1995) та Холлінгер (1995) закликають запроваджувати освітній підхід, де б робився акцент на внутрішній сутності людини, а не на кольорі її шкіри.

Якщо розглядати мультикультуралізм з історичної точки зору, то немає сумнівів, що він існуватиме протягом якогось часу, а потім йому на зміну прийде якась інша доктрина. Адже кожне нове покоління прагне започаткувати власний підхід, вірячи, що його дії будуть кращими, ніж рішення попередників.

**Освітні дебати: освітній підхід якої з філософських шкіл, які приймають участь у дискусії щодо мультикультуралізму, вам найближчий та чому?**

У цьому розділі ми аналізували позицію низки освітньо-філософських шкіл в питанні мультикультуралізму. Одні учені-суспільствознавці гаряче його підтримують (Banks, 1997; Ovando & McLaren, 2000; Sleeter & McLaren, 1995). Вони наводять низку причин, чому, на їхню думку, мультикультуралізм потрібен: і не тільки тому, що він дозволяє підняти самооцінку в учнів з етнічних меншин, але й тому, що він добре відповідає духу часу, адже сьогодні США стають все більш різноманітними в культурному плані. Інші прибічники мультикультуралізму приймають його з певними застереженнями: інтеграціоналісти, прихильники національної єдності та інші (Chang, 1999; Kalakowski, 1989; Kane, 1994; Gardels, 1986; Sobol & Glazer, 1991). Крім того, дехто взагалі не приймає мультикультуралізму, в основному через причини, пов'язані з історичними неточностями та політкоректністю (D'Souza, 1991; Elder, 2000; Schlesinger, 1992). І, нарешті, є й ті, хто переконаний, що країні необхідно перейти від мультикультуралізму до «четвертої революції» чи «пост-етнічного» суспільства (Hollinger, 1995; Lind, 1995)

- Яка з цих точок зору вам найближча?

---

## Професійно-технічна освіта

---

Професійно-технічна освіта знову стала популярною в 1960-і роки, коли освітяни як ніколи були сповнені рішучості покласти край злидням, які ставили хрест на багатьох життєвих сподіваннях незаможних громадян (Brint & Karabel, 1989). Саме в результаті такої налаштованості професійна освіта вийшла на перший план, хоча її історія нараховує не одне століття.

В часи пуритан вважалося, що професійні навички дітям в першу чергу мають прищеплювати батьки (Bailyn, 1960). Так тривало довгий час, і тільки в 1854 році було

засновано перші фермерські інститути, які були розраховані на підготовку фахівців із сільського господарства (Pulliam & Van Patten, 1999). Збільшення інтересу до цієї сфери привело до ухвалення законів Моррілла (1862, 1890), про які йшлося у Розділі 7. Згідно з ними навчальні заклади, які спеціалізувалися на викладанні сільськогосподарських і технічних дисциплін, отримували статус вузів (Cross, 1999; Eddy, 1956). У 1887 році був прийнятий закон Хетча, який передбачав виділення федеральних коштів на сільськогосподарські експерименти, і це ще більше підняло престиж професійно-технічної освіти. В 1914 році Конгрес ухвалив закон Сміта-Левера, який сприяв утворенню сільськогосподарських курсів та молодіжних «4-Н клубів» під егідою міністерства сільського господарства США, їх метою було розкриття потенціалу молодих людей (Pulliam & Van Patten, 1999).

Освітні погляди Джона Дьюї (1915) теж сприяли розвитку професійно-технічної освіти. Він вважав, що діти повинні опановували прості та практичні види діяльності. На початку 1900-х років професійно-технічну освіту називали індустріальною, це пояснюється, зокрема, тим, що країна все більше індустріалізувалася і потреба в таких навчальних закладах відчувалася все гостріше (Jacob, 1997; Rury, 2002). Тісний зв'язок між індустріалізацією та професійно-технічним навчанням став особливо помітним у 1906 році, коли було засновано Національне товариство сприяння індустріальній освіті (Urban & Wagoner, 2000). Поштовх до розвитку такої освіти дало й ухвалення закону Сміта-Х'юза (1917), яким передбачалося виділення коштів на зарплати вчителям професійно-технічних дисциплін у середній школі (Cross, 1999; Eddy, 1956). Звіт Комісії з реорганізації середньої освіти «Основні принципи середньої освіти» (1918) офіційно затвердив професійно-технічні дисципліни в навчальних планах (Tuack, 1967).

Та все ж, незважаючи на це, питання доцільності професійного навчання викликало бурхливі суперечки. Багато хто доводив, що надмірний акцент на професійно-технічній освіті підштовхує малозабезпечених, тобто основну цільову групу такого навчання, ставити перед собою менш амбітні життєві завдання в професійній сфері (Brint & Karabel, 1989; DuBois, 1903; Rippa, 1997). Дехто висловлював переконання, що багато з тих, які отримують професійно-технічну освіту, насправді здатні на більше, ніж виконувати рутинну фізичну роботу, а такий навчальний підхід не спонукає людей робити кар'єру, а це неправильно (Brint & Karabel, 1989). Багато хто в суспільстві прийняв цю точку зору під впливом В.Е.Б. Дюбуа, який широко критикував Букера Т. Вашингтона за його відданість ідеям індустріального навчання (DuBois, 1903; Rippa, 1997; Washington, 1899). Дюбуа вважав, що поглиблене впровадження індустріальної, або ж професійно-технічної освіти, за яке виступав Вашингтон, не дає афроамериканцям повністю розкривати свій потенціал, тому вони не досягають успіху в житті і залишаються на других ролях в суспільстві (Rippa, 1997).

Аргументи противників професійно-технічного навчання змусили багатьох освітян розглядати його як необхідне зло, більшість вважала, що кращою була б класична освіта. Але таке ставлення суттєво змінилося з ухваленням Закону про

початкову та середню освіту в 1965 році. Він був спрямований на боротьбу з бідністю і передбачав виділення коштів на закупівлю підручників для професійно-технічних навчальних закладів. Цей законодавчий акт найбільше з усіх федеральних ініціатив сприяв розвитку професійно-технічної освіти (Brint & Karabel, 1989). Хоча навіть після його ухвалення дехто залишився переконаним, що професійно-технічне навчання не дозволяє учням повністю розкрити свій потенціал, але прибічники такої освіти стверджували, що учні будуть мати ще менше можливостей реалізуватися в житті, якщо згорнути всі програми професійно-технічного навчання (Brint & Karabel, 1989). З огляду на це, більшість громадян стала вважати, що професійно-технічне навчання необхідне, особливо для вихідців з малозабезпечених родин та соціальних груп, де бідність передається з покоління в покоління.

Під час свого першого президентського строку Клінтон виступив на підтримку закону «Зі школи на роботу», який було ухвалено в 1994 році. Думки освітян щодо того, допомогла ця ініціатива розвитку професійно-технічної освіти чи навпаки, зашкодила їй, розходяться. З одного боку, багато педагогів вважають передбачене цим законом навчання подібним або ідентичним професійно-технічному (Jennings, 1995; Kantor, 1994). Вони вказують, що програми на кшталт «зі школи на роботу» допомагають дітям здобути майбутню професію ще в школі (Jennings, 1995; Sykes, 1995). З іншого боку, деякі вчені-суспільствознавці зазначають, що згідно з ініціативою Клінтона середня школа часто лишається осторонь такого навчання, яке зазвичай проводиться в державних коледжах, хоча воно має бути доступним для всіх американців (Jennings, 1995; Kantor, 1994). Науковці нагадують, що в результаті після 1994 року багато середніх шкіл перестали приділяти достатньо уваги професійно-технічному навчанню, а в майбутньому підхід, запропонований Клінтоном, призведе до того, що головним осередком такої освіти стануть вже не старші класи середньої школи, а місцеві коледжі.

## **Освіта для дітей з особливими потребами або інвалідністю**

---

Протягом історії освіта для дітей зі спеціальними потребами чи інвалідністю зазнавала суттєвих змін. З часів перших європейських поселень в Америці й до початку 1900-х років люди погано розуміли, чому, власне, виникають душевні розлади (Jones, 2004; Nehring, 2004). В ті часи американці знали лише, що мозок іноді ушкоджується внаслідок травм, але крім цього їхні знання в медичній сфері, наприклад, як працює та чи інша ділянка мозку і які біологічні явища можуть викликати в людини душевну недугу, були дуже обмеженими.

З огляду на брак таких знань, органи місцевого самоврядування країни аж до 1850-х років не запроваджували спеціальних програм для навчання дітей з особливими потребами. Як правило, про душевнохворих дбала їх родина, причому

багато в чому так само як сім'я б допомагала здоровому родичу, який потрапив у складне життєве становище. В селищах та містечках панувала переконаність, що піклуватися про своїх членів родина має своїми власними силами, але за можливості громада виділити матеріальну допомогу таким сім'ям. Але при цьому вважалося, що турбуватися про душевнохворих – це не обов'язок влади. Взагалі систему догляду за душевнохворими, яка існувала до 1850-х років, можна охарактеризувати як просту, але спрямовану на індивіда. Вона опиралася на родину й територіальну громаду (Jones, 2004; Metzel, 2004; Nehring, 2004).

На початку 1850-х років підхід американців до навчання людей з психічними розладами почав змінюватися. Незадовго до цього в Європі домоглися перших значних успіхів у навчанні душевнохворих (Metzel, 2004). Після чого і в США почали відкривати як приватні, так і фінансовані владою штатів заклади для навчання таких людей. Кінцевою метою навчання в таких школах було повернення дітей з особливими потребами в родинне коло вже як «повноцінних членів сімей» (Metzel, 2004, с. 423). Одним із переконаних прибічників такого підходу був Грідлі Хоу. Наприкінці 1840-х він висловив своє переконання, що людей з проблемами психіки можна навчати (Schwartz, 1956). Перед членами законодавчого зібрання штату Массачусетс Хоу (1848) прочитав доповідь, де переконливо доводив, що розвивати та фінансувати освіти для душевнохворих можуть як законодавчі органи штатів, так і групи приватних осіб. Вивчивши ситуацію в 77 населених пунктах Массачусетса, Хоу підрахував, що в усьому штаті налічується приблизно 1200-1500 душевнохворих (Schwartz, 1956; Noll & Trent, 2004). Тож він заявив:

«Потрібно негайно вжити заходів, щоб врятувати цих нещасних людей від жахливої деградації, якої вони зазнають сьогодні ... Несправедливості, які чиняться стосовно понад тисячі таких осіб у територіальних громадах, це більше, ніж фізичне зло. Спостерігати як людські істоти принижуються до становища худоби ... не лише болісно, але й вкрай деморалізуюче» (с. 24).

Законодавці штату Массачусетс погодилися з думкою Хоу та вирішили запустити експериментальну програму на рівні штату, щоб виявити, чи дійсно душевнохворих людей можна навчати, а якщо так, то наскільки добре вони засвоюють знання (Schwartz, 1956).

Широкомасштабні зміни в навчанні дітей з особливими потребами почалися в 1870-х роках (Rafter, 2004). Герберт Спенсер та Чарльз Дарвін написали низку робіт, де обговорювалася роль розумово відсталих в еволюції біологічних видів. З цього приводу Ніколь Рафтер (2004) зазначає: «Спенсер та інші так звані соціальні дарвіністи радили залишити проблемні групи суспільства вимирати, як нижчі біологічні види» (с. 234). Приміром, у 1851 році Спенсер писав: «Згідно з природним станом речей суспільство постійно відторгає хворих, розумово відсталих, повільних, нерішучих, зневірених членів» (с. 323–324). В цьому контексті Рафтер (2004, с. 234),



зокрема, звертає увагу на використання Спенсером (1851) формулювання «очищення суспільства через вимирання», коли пише, що, на погляд Спенсера, «допомагати нездоровим означає ставати на дорозі цього «очищувального процесу» вимирання» (с. 234–245). Рафтер відзначає, що Дарвін та інші еволюціоністи вважали, що розумово відсталі регресують до нижчих форм життя. Дарвін (1874) у своїй книзі «Походження людини і статевий відбір» стверджував: «Поступово розвивалися індивідуальні та моральні здібності людини... Ми можемо побачити весь спектр розумових здібностей, починаючи з повного ідіота, інтелект якого нижчий, ніж у деяких примітивних тварин, і до розуму Ньютона» (с. 495).

#### **Погляд зблизька: діти з особливими потребами та діти-інваліди**

Перед викладачами, які працюють з особливими дітьми, постає непросте питання: навчати їх разом зі звичайними учнями чи організовувати викладання на основі індивідуального підходу? Звичайно, у кожного з цих стратегій є свої переваги. Якщо дитина навчається з іншими у звичайній школі, то вона здобуває більше навиків, необхідних для нормального життя і вчиться налагоджувати стосунки з різними людьми. З іншого боку, такі діти можуть мати особливі потреби, які вимагатимуть особливої уваги педагога, без якої вони не зможуть максимально розкрити свій потенціал.

- Який підхід ви більше підтримуєте: а) навчання в середовищі звичайних дітей чи б) індивідуальний підхід і зосередження уваги на потребах конкретного учня?
- Чи вважаєте ви, що відповідь на вищенаведене запитання буде залежати від типу та складності розумових вад чи інвалідності?
- Чи грає при цьому роль вік дитини?

Заява Дарвіна, що психічно хворі мають розумові здібності нижчих тварин, стривожила науковців і сприяла виникненню евгеніки (Rafter, 2004; Sarason & Doris, 1969), яка була покликана розробити біологічно, еволюційно та соціологічно обґрунтовану стратегію поліпшення генетичної структури людської раси (Rafter, 2004; Sarason & Doris, 1969).

В результаті цих наукових праць, погляди на дітей зі спеціальними потребами почали змінюватися. Можна виділити три характерні для того часу тенденції. По-перше, Рафтер відзначає, що оскільки в розумовій обмеженості вбачали регрес до

«нижчих біологічних форм», то почалася «криміналізація розумової відсталості». На жаль, на практиці це означало, що держава не намагалася допомогти тим, хто страждав на серйозні психічні розлади, а прагнула захистити від них людей (Dugdale, 1877; Metzel, 2004). По-друге, послідовники євгеніки прагнули на законодавчому рівні заборонити розумово відсталим мати дітей та отримувати освіту (Dugdale, 1877; Gelb, 2004; Laughlin, 1926; Metzel, 2004; Rafter, 2004; Sarason & Doris, 1969). По-третє, науковці прагнули краще зрозуміти, що ж, власне, спричинює вади розумового розвитку в людини (Dugdale, 1877; Fish, 1879; Metzel, 2004).

З часом під дією цих факторів в країні цілковито змінилася політика щодо розумово відсталих. Книга Річарда Дагдейла «Родина Джуків: дослідження злочинності, убогості, хвороби та спадковості; а також додаткові дослідження злочинців» (1877) сприяла утвердженню переконаності, що начебто існує зв'язок між відставанням у розумовому розвитку та злочинними нахилами. (Rafter, 2004). Праця Вільяма Фіша (1879) «Твір про ідіотизм» була менш категорична в оцінках, та все ж і цей автор створив негативний образ дітей зі спеціальними потребами в очах інших людей. Фіш стверджував, що алкоголізм батьків може негативно вплинути на генетику майбутньої дитини, особливо, якщо мати під час вагітності вживає алкоголь, який викликає в дітей пошкодження мозку та генетичні відхилення. В наш час біологи відзначають, що подібний взаємозв'язок існує між вживанням наркотиків та вродженими вадами розумового розвитку в дітей (Church, 1993; Elliot & Coker, 1991). Це твердження Фіша не допомагало покращити ставлення до людей з вадами розумового розвитку з боку науковців. Але, на відміну від низки своїх колег, Фіш дотримувався переконання, що коли забезпечити належне навчання таким людям, то багато хто з них зможе частково або й повністю забезпечувати себе (Fish, 1879).

У 1870-80-і роки почався активний розвиток євгеніки, на чолі якого стояла його віддана прихильниця Джозефіна Лоуелл (Rafter, 2004). Вона виступала за створення спеціальних притулків для розумово відсталих, де б вони не шкодили іншим (Metzel, 2004; Rafter, 2004). Рафтер (2004) відзначає: «Лоуелл стала працювати на ниві добродійства і почала з того, що затаврувала жінок з вадами розумового розвитку як біологічну загрозу суспільству. Пізніше таких людей вважатимуть «злочинцями від народження» (с. 233). Погляди Лоуелл ґрунтувалися на вченні Спенсера, яке згадувалось вище. Не Лоуелл заснувала перший притулок для розумово відсталих, але вона активно виступала за збільшення кількості таких закладів (Rafter, 2004). Через утвердження подібних поглядів у ті часи багато освітян дотримувалися переконання, що люди із затримками розумового розвитку «легко стають злодіями та розпусниками» (Metzel, 2004, с. 423). Така упередженість стала ключовим фактором у розвитку мережі притулків для розумово відсталих осіб у 1880-90-і роки.

Мережа цих закладів активно розвивалася протягом значної частини ХХ століття. Гаррі Лаглін теж був палким прихильником євгеніки, він продовжив справу Лоуелл. У 1926 році Лаглін написав журнальну статтю «Євгенічна стерилізація розумово відсталих», у якій він доводив, що для того, щоб скоротити кількість

громадян з вадами психічного розвитку, потрібно стерилізувати розумово відсталих, а також людей, які можуть стати розумово відсталими в майбутньому. З 1910 до 1940 Лаглін був директором Євгенічного архіву при департаменті генетики Інституту Карнегі. Нолл і Трент (2004) відзначають: «Його законопроекти були використані деякими з тридцяти штатів, які ухвалили закони про стерилізацію. В нацистській Німеччині закони про стерилізацію 1933 року теж базувалися на проектах Лагліна» (с. 502).

Після Другої світової війни батьки все частіше стали відмовлятися віддавати своїх розумово відсталих дітей у притулки, хоча ще перед війною ряд організацій, зокрема, Американська асоціація з проблем розумової неповноцінності, багато зробили для налагоджування суспільного контролю над утриманням людей із вадами розумового розвитку (Gelb, 2004). Протягом 1940-х і 1950-х років почали засновуватися неурядові організації, метою яких було гуманізувати поводження з розумово відсталими (Gelb, 2004). Деякі політики почали співпрацювати з батьками дітей, які мали спеціальні потреби, щоб зробити систему освіти більш пристосованою для навчання таких школярів. Приміром, член законодавчого зібрання штату Нью-Джерсі, республіканець Альфред Бідлстон ініціював прийняття закону Бідлстона, який мав на меті виявляти дітей, позбавлених належної освіти та забезпечувати їм адекватне навчання (Jones, 2004). А в 1955 Національна асоціація роботи з дітьми із затримками розвитку розпочала лобіювання в Конгресі заснування клінік, де можна було б діагностувати розумові вади дітей, оцінювати їх стан і надавати відповідні консультації (Nehring, 2004).

Але попри те, що поводження з розумово неповноцінними після Другої світової війни стало гуманнішим, тогочасні психологи та соціальні консультанти все ж закликали поміщати таких людей до спеціальних закладів (Jones, 2004). Психологи в 1950-і роки стверджували, що для родини доглядати за розумово відсталими – це непосильний тягар (Jones, 2004). Тож фахівці наполягали, що найкращий вихід – помістити пацієнта до спеціалізованого притулку. Так вчинили навіть авторитетний психоаналітик Ерік та його дружина Джоан у 1944 році, коли у них народився син із синдромом Дауна. Щоб зберегти гармонію в родині, Еріксон приховав це від решти дітей, сказавши, що їх брат помер при народженні (Jones, 2004).

Але в 1970-х зародився рух за повернення дітей з особливими потребами, що перебувають у спеціальних закладах, до нормального життя. Тоді вчені-соціологи дійшли висновку, що багатьох з них при правильному підході можна соціалізувати (Metzel, 2004, с. 434). Така суспільна думка почала формуватися після того, як в Конгресі ухвалили Закон про спорудження закладів для осіб з вадами розумового розвитку та центрів психічного здоров'я (1963). Закон передбачав різні види підтримки для університетів та місцевих громад, які працюють з цією категорією громадян (Nehring, 2004). Надію на майбутнє вселяло те, що родина та громада знову почали активніше підтримувати людей з розумовими вадами, а ставлення до них стало турботливішим.

Цей тренд закріпився не в останню чергу завдяки прийняттю Конгресом закону, покликаного привернути увагу вчителів до особливих освітніх потреб таких школярів. Закон про освіту дітей з вадами розвитку (закон № 94-142) був ухвалений в 1975 році, з метою гарантувати дітям-інвалідам повноцінну освіту (Beyer, 1989; Crocket, 1999; Maag & Katsiyannis, 2000; Martin, 1996). Законом передбачено, що навчання таких учнів повинно вестися у найбільш комфортних для них умовах (Abeson, Bolick, & Hass, 1975; Bolick, 1975). Як наслідок, багато дітей, які до того навчалися у спецкласах, почали вчитися разом з рештою дітей. Закон 94-142 передбачає, що під час перебування в школі учні, які одержують освіту за програмою спеціального навчання, заохочуються проводити якомога більше часу разом зі звичайними дітьми. Також для кожної такої дитини педагоги разом з батьками чи опікунами мають створити індивідуальний план занять (Abeson et al., 1975; Beyer, 1989).

Закон 94-142 був розроблений для виконання кількох актуальних завдань. По-перше, він був покликаний полегшити спілкування дітей-інвалідів та їх здорових опікунів (Abeson et al., 1975; Beyer, 1989). По-друге, закон мав на меті забезпечити комфортні умови навчання для звичайних учнів, тобто, їм мали пояснити, коли однокласникам з особливими потребами потрібно допомагати, а коли заохочувати їх діяти самостійно. А третім завданням було дати можливість учням-інвалідам навчатися в більш конкурентному середовищі (Crocket, 1999; Maag & Katsiyannis, 2000; Martin, 1996).

В 1977 році Конгрес ухвалив поправки до Закону про навчання інвалідів, запровадивши формули для визначення розміру фінансування різних штатів в залежності від їх демографічних показників. В законі враховувалися потреби незаможних пацієнтів, а також передбачалася фінансова підтримка вузам, де традиційно навчаються багато афроамериканців та представників меншин (Crocket, 1999; Maag & Katsiyannis, 2000; Martin, 1996).

Принагідно потрібно відзначити, що є люди, які вважають: піклування про дітей з особливими потребами важливе, та все ж педагоги повинні приділяти більше уваги обдарованим учням (Davidson et al., 2004; Yecke, 2003). Адже вони – потенційні генії та винахідники, які в майбутньому створять нові робочі місця, і багато американців вважають, що сьогодні талановиті школярі отримують замало уваги від вчителів, а це шкодить і дітям, і майбутньому країни. За різними оцінками, лише від 1 до 3% коштів, які виділяються школам, витрачаються на освіту талановитих дітей (Davidson et al., 2004; Yecke, 2003). Дійсно, сьогодні більше уваги приділяється дітям з особливими потребами та дітям-інвалідам, ніж обдарованим учням (Davidson et al., 2004; Yecke, 2003). Проте будемо сподіватися, що в майбутньому викладачі повніше усвідомлять важливість всесторонньої освіти для обдарованих учнів та студентів. Сьогодні ж можна констатувати, що великих успіхів було досягнуто в сфері освіти для дітей з особливими потребами та інвалідністю.

## Висновок

---

За кілька останніх десятиліть головним трендом в американській освіті стала інклюзивність. Із самого значення слова «інклюзивність» – включення, залучення до участі – можна зрозуміти, що це позитивне явище (Banks, 1975, 1997). Між тим, наслідки застосування цього принципу в освітній практиці різняться (Hollinger, 1995; Wilkinson, 1997). Адже шкільна програма строго регламентована по часу, тож включення до неї якогось нового матеріалу іде за рахунок вилучення старого (Hollinger, 1995; Wilkinson, 1997). Крім того, коли мова заходить про культурні традиції, про дітей зі спеціальними потребами чи інвалідністю, або ж коли в центрі уваги опиняється професійно-технічне навчання, люди часто не можуть дійти єдиної думки про те, як багато часу потрібно приділити вивченню певного матеріалу і наскільки це буде доречно для різних категорій учнів. Приміром, дехто побоюється, що поглиблене вивчення культурних відмінностей може дати несподіваний наслідок у вигляді відчуженості між людьми. Також в суспільстві йдуть дебати на тему доцільності навчання учнів з розумовими вадами разом із рештою школярів: наскільки це корисно для дітей з особливими потребами та скільки уваги їм має приділяти вчитель. Частина громадян вважає, що трудове навчання як елемент шкільної програми дозволяє учням здобути професію ще в школі, а частина – що воно заважає школярам розкрити свій потенціал.

За останні 40-50 років інклюзивний підхід почали цінувати мільйони американців, більшість з них переконана, що це правильний теоретичний підхід, але педагоги по-різному бачать як його потрібно застосовувати на практиці. Тож серед освітян сьогодні тривають гарячі дискусії щодо питань, пов'язаних з інклюзивністю.

## Питання для обговорення

---

1. Деякі прибічники мультикультуралізму вважають його незмінною та невід'ємною частиною американського суспільства, в той час як інші – наприклад, Лінд та Холлінгер – розглядають його як тимчасове явище, якому в майбутньому на зміну прийде інший підхід. Який з цих двох поглядів на мультикультуралізм вам здається більш правильним?

2. Чи погоджуєтесь ви з тим, що учні, які отримують професійно-технічну освіту, ризикують не до кінця розкрити свій потенціал? Чому ви так вважаєте? Якщо ви погоджуєтесь з вищенаведеним твердженням, то наскільки великий такий ризик? Як на вашу думку, чи переважає цей ризик потенційна користь для суспільства?

3. З 1850-х років з'явилася тенденція класифікувати людей за рівнем розумових здібностей. Причина стає добре зрозумілою, якщо згадати, як ставилися теоретики та практики освітньої сфери до розумово відсталих, яких, зокрема, називали «ідіотами, чий розумовий розвиток нижчий, ніж у деяких примітивних

тварини». Чому в сучасному суспільстві ми схильні оцінювати людей на основі їхніх розумових здібностей, а не з огляду на їх характер або моральні якості?

4. Чи погоджуєтеся ви, що успіхи в навчанні підвищують самооцінку? Чи вважаєте ви, що підвищення самооцінки позитивно впливає на академічну успішність? Як свідчить Міжнародне оцінювання освітнього прогресу (ІАЕР), самооцінка в американських школярів вища, ніж у представників інших країн, дані з яких аналізувалися. Водночас, цей же тест показує, що американські учні найбільше, в порівнянні з іноземними ровесниками, схильні переоцінювати рівень своїх реальних успіхів у школі. Тож наскільки вчитель повинен намагатися підняти самооцінку школярів? Як педагогу визначати ту тонку грань, яка відділяє адекватну самооцінку від завищеної?

## Список джерел

---

- Aaron, H. J., Mann, T. E., & Taylor, T. (1994). Introduction. In H. J. Aaron, T. E. Mann, & T. Taylor (Eds.), *Values and public policy* (с. 1–15). Washington, DC: Brookings Institution.
- Abeson, A. R., Bolick, N., & Hass, J. (1975). *A primer on due process: Education decisions for handicapped children*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Applebee, A. (1989). *A study of book-length works taught in high school English, Report Series 1.2*. Albany: Center for the Learning and Teaching of English Literature, SUNY
- Asante, M. K. (1991). Multiculturalism without hierarchy: An Afrocentric reply to Diane Ravitch. In F. J. Beckwith & M. Bauman (Eds.), *Are you politically correct?* (с. 185–193). Buffalo, NY: Prometheus.
- Asante, M. K. (1993). *Malcolm X as cultural hero and other Afrocentric essays*. Trenton, NJ: Africa World Press.
- Athanases, S. Z., Christiano, D., & Lay, E. (1997). Fostering empathy and finding common ground in multiethnic classes. In R. E. Long (Ed.), *Multiculturalism* (с. 57–70). New York: H. W. Wilson.
- Bailyn, B. (1960). *Education in the forming of American society*. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Banks, J. (1975). *Teaching strategies for ethnic studies*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. (1970). *Teaching the Black experience*. Belmont, CA: Fearon.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.
- Banks, J., & Grambs, J. D. (1972). *Black self-concept*. New York: McGraw-Hill.
- Berube, M. (1992). Public image limited: Political correctness and the media's big lie. In P. Berman (Ed.), *Debating P.C.* (с. 124–139). New York: Dell.

- Beyer, H. A. (1989). Education For All Handicapped Children Act: 1975–1987: A judicial history. *Exceptional Parent*, 19(6), 52–54, 56, 58.
- Bolick, N. (1975). *Digest of state and federal laws: Education of handicapped children*. Arlington, VA: Council on Exceptional Children.
- Bratten, S. (1995). Public Law 94-142. Twenty years and counting and where do we stand? *Preventing School Failure*, 39(3), 4–5.
- Brint, S. G., & Karabel, J. (1989). *The diverted dream: Community colleges and the promise of educational opportunity in America, 1900–1985*. New York: Oxford University Press.
- Brown v. Board of Education 347 U.S. 483 (1954).
- Brown, W., & Ling, A. (1991). *Imagining America: Stories from the promised land*. New York: Persea Books.
- Calderon, M. (1998). *Adolescent sons and daughters of immigrants: How schools can respond*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Ceaser, L. (Program Advisor). (1997). *Choices in literature: Where paths meet*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Chang, H. N. (1999). Multiculturalism benefits society. In M. B. Williams (Ed.), *Culture wars* (c. 140–147). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Chavez, L. (1999). Multiculturalism does not benefit society. In M. B. Williams (Ed.), *Culture wars* (c. 148–156). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Church, M. W. (1993). Does cocaine cause birth defects? *Neurotoxicology and Teratology*, 15, 289.
- Claude, R. P. (1976). *Comparative human rights*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Clotfelter, C. T. (2004). *After Brown: The rise and retreat of school desegregation*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Colonial Williamsburg Foundation. (2003). *American history poll*. Williamsburg, VA: Author.
- Commission on the Programme to Combat Racism. (1986). *Racism in Asia*. Geneva, Switzerland: World Council of Churches.
- Cremin, L. A. (1962). *The transformation of the school- progressivism in American Education, 1876–1957*. New York: Knopf.
- Crocket, J. B. (1999). The least restrictive environment and the 1997 IDEA Amendments of federal regulations. *Journal of Law & Education*, 28, 543–564.
- Cross, C. (1999). *Justin Smith Morrill: Father of the land grant colleges*. East Lansing: Michigan State University.
- Dahl, R. (1989). *Democracy and its critics*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Daniel, K. (2000a). *Elements of literature, first course*. Austin, TX: Holt, Rinehart, & Winston.
- Daniel, K. (2000b). *Elements of literature, second course*. Austin, TX: Holt, Rinehart & Winston.
- Darwin, C. (1874). *The descent of man and selection in relation to sex*. New York: A. L. Burt.
- Davidson, J., Davidson, B., & Vanderkam, L. (2004). *Genius denied: How to stop wasting our brightest young minds*. New York: Simon & Schuster.
- Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago: Chicago Press.

- Diamond, S. (1963). *The nation transformed: The creation of an industrial society*. New York: Braziller.
- D'Souza, D. (1991). *Illiberal education: The politics of race and sex on campus*. New York: Free Press.
- DuBois, W. E. B. (1903). *The souls of Black folk*. Chicago: A. C. McClurg.
- Dugdale, R. L. (1877). *The jukes: A study in crime, pauperism, disease, and heredity; also further studies of criminals*. New York: Putnam & Sons.
- Eddy, E. D. Jr. (1956). *Colleges for our land and time*. New York: Harper & Brothers.
- Edwards, A., & Warin, J. (1999). Parental involvement in raising the achievement of primary school pupils: Why bother? *Oxford Review of Education*, 25, 325–341.
- Elder, L. (2000). *The ten things you can't say in America*. New York: St. Martin's Press.
- Elliot, K. T., & Coker, D. R. (1991). Crack babies: Here they come, ready or not. *Journal of Instructional Psychology*, 18(1), 60–64.
- Fish, S. (1993). There's no such thing as free speech and it's a good thing too. In F. J. Beckwith & M. Bauman (Eds.), *Are you politically correct?* (c. 43–55). Buffalo, NY: Prometheus.
- Fish, W. B. (1879). *A thesis on idiocy*. Albany, NY: Albany Medical College.
- Frias, G. A., & Anderson, G. A. (2003). *What is the role of the United States of America in the world?* Washington, DC: Center for Latin American Studies, Georgetown University. (Available at <http://www.georgetown.edu/sfs/programs>)
- Gardels, N. (1986, February 27). An interview with Czeslaw Milosz. *New York Review of Books*, c. 34–35.
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15, 613–619.
- Gelb, S. A. (2004). Mental deficient fight fascism: The unplanned normalization of World War II. In S. Noll & J. W. Trent (Eds.), *Mental retardation in America: A historical reader* (c. 308–321). New York: New York University.
- Giroux, H. A. (1996). *Fugitive culture*. New York: Routledge.
- Gitlin, T. (1994). The classics must be broadened to include multicultural literature. In F. Whitehead (Ed.), *Culture wars* (c. 23–27). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Glaster, G. C., & Hill, E. W. (1992). *The metropolis in black and white: Place, power, and polarization*. New Brunswick, NJ: Center for Urban Policy Research.
- Glazer, N. (1994). Multiculturalism and public policy. In H. J. Aaron, T. E. Mann, & T. Taylor (Eds.), *Values and public policy* (c. 113–115). Washington, DC: Brookings Institution.
- Glazer, N. (1997). *We are all multiculturalists now*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grant, C. (1999). *Multicultural research: A reflective engagement with race, class, gender, and sexual orientation*. London: Falmer.
- Grant, C., Boyle-Baise, M., & Sleeter, C. (1980). *The public school and the challenge of ethnic pluralism*. New York: Pilgrim.
- Gregory, S. T. (2000). *The academic achievement of minority students: Perspectives, practices, and prescriptions*. Landham, MD: University Press.



- Gurr, T. R. (1993). *Minorities at risk: A global view of ethnopolitical conflicts*. Washington, DC: United Institute of Peace Press.
- Hamon, R. R., & Ingoldsby, B. B. (2003). *Mate selection across cultures*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hettinger, J. (1999). House recommends increase for vocational education, cut for STW. *Techniques: Making Education and Career Connections* 74(1), 6.
- Hicks, G. (1997). *Japan's hidden apartheid*. London: Ashgate.
- Hill, M. J. (1996). Do theme dorms sanction self-segregation? *Christian Science Monitor*, 88(160), 12.
- Hollinger, D. A. (1995). *Post-ethnic America: Beyond multiculturalism*. New York: Basic Books.
- Howe, S. G. (1848). *A report made to the legislature of Massachusetts upon idiocy*. Boston: Collidge & Wiley.
- Human Rights Watch. (1997). *Iran: Religious and ethnic minorities: Discrimination in law and practice*. New York: Author.
- Jacob, M. C. (1997). *Scientific culture and the making of the industrial West*. New York: Oxford University Press.
- Jencks, C., & Peterson, P. E. (1991). *The urban underclass*. Washington, DC: Brookings Institute.
- Jennings, J. F. (1995). *National issues in education: Goals 2000 and school-to-work*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappan.
- Johnson, L., & Phillips, B. (2003). *Absolute honesty*. New York: American Management Association.
- Johnson, P. (1997). *A history of the American people*. New York: HarperCollins.
- Jones, K. W. (2004). Education for children with mental retardation: Parent activism, public policy, and family ideology in the 1950s. In S. Noll & J. W. Trent (Eds.), *Mental retardation in America: A historical reader* (c. 322–350). New York: New York University.
- Kalakowski, L. (1989). *Modernity on endless trial*. Chicago: University of Chicago.
- Kane, R. (1994). *Through the moral maze: Searching for absolute values in a pluralistic world*. New York: Paragon House.
- Kantor, H. (1994). Managing the transition from school to work: The false promise of youth apprenticeship. *Teachers College Record*, 95, 442–461.
- Kennedy, J. F. (1964). *A nation of immigrants*. New York: Harper & Row.
- Ladson-Billings, G. (1998). Teaching in dangerous times: Culturally relevant approaches to teachers assessment. *Journal of Negro Education*, 67, 255–267.
- Lageman, E. C., & Miller, L. P. (1996). *Brown v. Board of Education: The challenge for today's schools*. New York: Teachers College Press.
- Lambert, W. E., & Reynolds, A. G. (1991). *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Laughlin, H. (1926). The eugenical sterilization of the feeble-minded. *Journal of Psycho-Asthenics*, 31, 210–218.

- Lind, M. (1995). *The next American nation: The new nationalism and the fourth American Revolution*. New York: Free Press.
- Maag, J. W., & Katsiyannis, A. (2000). Recent legal and policy developments in special education. *NASSP Bulletin*, 84(613), 1-8.
- Martin, E. W. (1996). The legislative and litigation history: History of special education. *Future of Children*, 6(1), 25-39.
- McGoldrick, M. (1998). *Re-visioning family therapy: Race, gender, and culture in clinical practice*. New York: Guilford Press.
- McLeskey, J., & Pacchiano, D. (1994). Mainstreaming students with learning disabilities: Are we making progress? *Exceptional Children*, 60, 508-517.
- Merki, M. B. (1999). *Teen health course 3*. Woodland Hills, CA: Glencoe/McGraw Hill.
- Metzel, D. S. (2004). Historical social geography. In S. Noll & J. W. Trent (Eds.), *Mental retardation in America: A historical reader* (c. 420-444). New York: New York University.
- Milner, R. (2005). Developing a multicultural curriculum in a predominantly White teaching context. Lessons from an African American teacher in a suburban English classroom. *Curriculum Inquiry*, 35, 391-427.
- Murrell, P. C. (2002). *African-centered pedagogy: Developing schools of achievement for African American children*. Albany: SUNY.
- Nehring, W. M. (2004). Formal health care at the community level: The child development clinics of the 1950s and 1960s. In S. Noll & J. W. Trent (Eds.), *Mental retardation in America: A historical reader* (c. 371-383). New York: New York University.
- Noll, S., & Trent, J. W. (2004). Introduction. In S. Noll & J. W. Trent (Eds.), *Mental retardation in America: A historical reader* (c. 1-19). New York: New York University.
- Orfield, G., & Eaton, S. E. (1996). *Dismantling desegregation*. New York: New York University Press.
- Orwin, C. (1997). Fostering empathy and finding common ground in multiethnic classes. In R. E Long (Ed.), *Multiculturalism* (c. 45-56). New York: H. W. Wilson.
- Ovando, C. J., & McLaren, P. (2000). *The politics of multiculturalism and bilingual education*. Boston: McGraw-Hill.
- Pallas, A. M., Natriello, G., & McDill, E. L. (1989). The changing nature of the disadvantaged population: Current dimensions and future trends. *Educational Researcher*, 18(5), 16-22.
- Parrington, V. L. (1994). The principles of Puritanism would be a destructive influence. In F. Whitehead (Ed.), *Culture wars* (c. 51-55). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Pollard, D. S., & Ajirotutu, C. S. (2000). *African-centered schooling in theory and practice*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Pulliam, J. D., & Van Patten, J. J. (1999). *History of education in America*. Upper Saddle River, N J: Merrill/Prentice Hall.
- Rafter, N. (2004). Criminalization of mental retardation. In S. Noll & J. W. Trent (Eds.), *Mental retardation in America: A historical reader* (c. 232-257). New York: New York University.

- Ravitch, D. (1993). Multiculturalism without hierarchy. In F. J. Beckwith & M. Bauman (Eds.), *Are you politically correct?* (c. 175–198). Buffalo, NY: Prometheus.
- Ravitch, D., & Finn, C. (1987). *What do our seventeen year olds know: A report on the first national assessment of history and literature*. New York: Harper & Row.
- Reed, I. (1994). An emphasis on Western civilization is outdated. In F. Whitehead (Ed.), *Culture wars* (c. 23–27). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Reeves, W. (1997). Will zealots spell the doom of great literature. In R. E. Long (Ed.), *Multiculturalism* (c. 86–95). New York: H. W. Wilson.
- Richards, J. M. (1983). The validity of locus of control and self-esteem measures in a national longitudinal survey. *Educational & Psychological Measurement*, 43, 897–905.
- Rippa, S. A. (1997). *Education in a free society*. White Plains, NY: Longman.
- Rury, J. L. (2002). *Education and social change: Themes in the history of American schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sarason, S. B., & Doris, J. (1969). *Psychological problems in mental proficiency*. New York: Harper & Row.
- Schlesinger, A. (1992). *The disuniting of America*. New York: Norton.
- Schmidt, J. A., & Padilla, B. (2003). Self-esteem and family challenge: An investigation of their effects on achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 37–46.
- Schwartz, H. (1956). *Samuel Gridley Howe: Social reformer, 1801–1876*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Sleeter, C., & McLaren, P. (1995). *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Albany: SUNY.
- Smelser, N. J., & Wilson, W. J. (2001). *America becoming: Racial trends and their consequences*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sobol, T., & Glazer, N. (1991). *One nation, many peoples: A declaration of cultural interdependence*. New York: Social Studies Review and Development Committee.
- Spencer, H. (1851). *Social statics: or, The conditions essential to happiness specified, and the first of them developed*. London: John Chapman.
- Steinberg, S. (1998). *Race and ethnicity in the United States: Issues and debates*. Malden, MA: Blackwell.
- Stotsky, S. (1997). Changes in America's secondary school literature programs. In R. E. Long (Ed.), *Multiculturalism* (c. 71–84). New York: H. W. Wilson.
- Stotsky, S. (1999). *Losing our language: How multicultural classroom instruction is undermining our children's ability to read, write, and reason*. New York: Free Press.
- Stotsky, S., & Anderson, P. (1990). Variety and individualism in the English class: Teacher recommended lists of reading for grades 7–12. *Leaflet*, 1, 1–11.
- Sykes, C. J. (1995). *Dumbing down our kids*. New York: St. Martin's Press.
- Thomas, J. E. (1996). *Modern Japan*. London: Longman.
- Tracy, M. B., & Tracy, P. D. (2000). Education and social welfare policy. In T. Midgley, M. B. Tracy, & M. Livermore (Eds.), *The handbook of social policy*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Tyack, D. B. (1967). *Turning points in American educational history*. Waltham, MA: Blaisdell.
- Upham, F. K. (1987). *Law and social change in postwar Japan*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Urban, W., & Wagoner, J. (2000). *American education: A history*. Boston: McGraw-Hill.
- U. S. Census Bureau. (2001). *Census 2000*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Health and Human Services. (1998). *Statistical abstracts of the United States*. Washington, DC: Author.
- Vann, K. R., & Kunjufu, J. (1993). The importance of an Afrocentric multicultural curriculum. *Phi Delta Kappan*, 74, 490–491.
- Vernez, G., & Abrahamse, A. (1996). *How immigrants fare in U.S. education*. Santa Monica, CA: RAND.
- Walden, R. (2004). *Racism and human rights*. Leiden, Netherlands: Nijhoff.
- Walker, S. (1998). *The rights revolution*. New York: Oxford University Press.
- Washington, B. T. (1899). *The future of the American Negro*. Boston: Small, Maynard, & Co.
- Weeks, J. (1995). *Invented moralities: Sexual values in an age of uncertainty*. New York: Columbia University.
- Weiss, B. J. (1982). *American education and the European immigrant, 1840–1940*. Urbana: University of Illinois Press.
- Weyr, T. (1988). *Hispanic USA: Breaking the melting pot*. New York: Harper & Row.
- White, M. J., & Kaufman, G. (1997). Language usage, social capital, and school completion among immigrants and native-born ethnic groups. *Social Science Quarterly*, 78, 385–398.
- Wilkinson, J. H. (1997). *One nation indivisible: How ethnic separatism threatens America*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Yecke, C. P. (2003). *The war against excellence: The rising tide of mediocrity in America's middle schools*. Westport, CT: Praeger.

# Освітні реформи республіканців та демократів

З 1980-х років американські президенти стали особливо активно приймати участь у формуванні освітнього курсу країни (Spring, 1997). Багато в чому це пояснювалося все сильнішою критикою державної освіти з боку громадськості в кінці 1960-х і впродовж 1970-х років (Cooperman, 1985).

З 1981 року і демократи, і республіканці запропонували низку реформ, спрямованих на поліпшення знань американських учнів (Spring, 1997). В цьому розділі ми розглянемо три основні реформи, які були запроваджені протягом цього періоду президентом-демократом і президентами-республіканцями. Одну з цих них обидві політичні сили визнали безсумнівно успішною, а щодо інших двох думки розділилися.

Республіканці започаткували три основні програми: рух «Назад до основ» в часи Рональда Рейгана, «Шкільний вибір» за Джорджа Буша-старшого та «Жодна дитина поза увагою» в часи правління Джорджа Буша-молодшого. Демократи під час президентства Білла Клінтона виступали за підвищення комп'ютерної грамотності, за надання батькам можливості обирати школу для своєї дитини, а також за впровадження загальнонаціональних шкільних стандартів. В питанні вибору школи погляди республіканців та демократів розходяться.

## Реформи за часів президентів-республіканців: Рональда Рейгана, Джорджа Буша-старшого та Джорджа Буша-молодшого

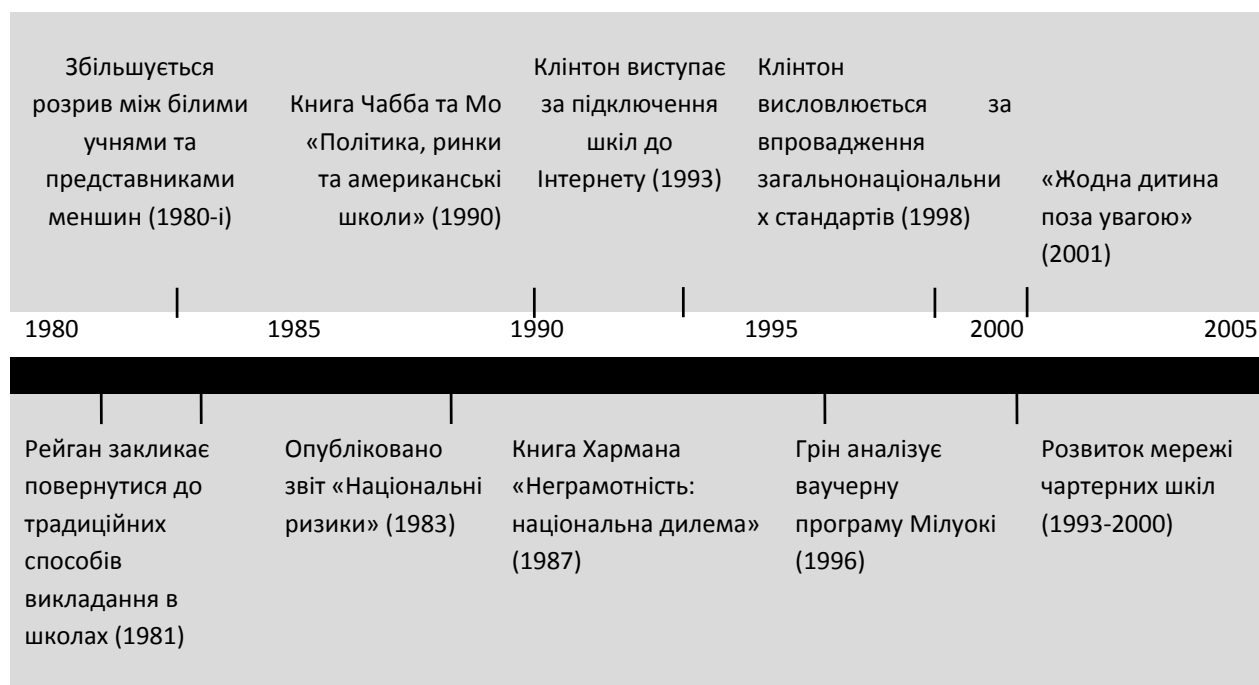
---

### Рух «Назад до основ»

«Назад до основ» – освітня реформа, започаткована адміністрацією Рональда Рейгана. З трьох основних освітніх реформ республіканців у період з 1980 року, вона вважається найбільш успішною (Bell, 1988; Garrett, 2005; Zak, 2000).

Рух «Назад до основ» виник у відповідь на падіння середнього тестового балу, яке спостерігалось в 1963-1980 роках (Reagan, 1983). І хоча відповідальність за падінні учнівської успішності не можна цілком покладати на школи (див. Розділ 12),

адміністрація Рейгана все ж зробила основний акцент в програмі «Назад до основ» саме на шкільному компоненті. Рейган проголосив, що для покращення результатів навчання, школам необхідно знову згадати про дисципліну в класах та повернутися до викладання базових предметів. Річ у тому, що на початку 1960-х у школах панували ліберальні підходи Джона Дьюї, і багато хто (переважно консерватори, але не тільки) пов'язував падіння рівня знань з тим, що в школах вже два десятиліття застосовувався дитиноцентричний підхід. Адміністрація Рейгана стверджувала: причина падіння академічної успішності, зокрема, криється в тому, що американські школи стали настільки дитиноцентричними, що в них не залишилося місця добре структурованій навчальній програмі, завдяки якій американські школи свого часу славилися в усьому світі (Reagan, 1983).



В часи президентства Рейгана та Джорджа Буша-старшого з'явилася низка звітів, дослідницьких матеріалів та книг, автори яких були переконані, що американська середня освіта занепадає і рішучі реформи просто необхідні. У 1983 Національна комісія з питань високоякісної освіти опублікувала звіт «Національні ризики». У цьому документі вказувалося на стрімке падіння середнього тестового балу SAT, яке становило 110 пунктів, якщо враховувати прийняті Радою вищих навчальних закладів поправки, а також констатувалося зниження середніх результатів тестування з ряду предметів та обговорювалася все більша потреба в додаткових курсах з математики для студентів державних коледжів країни з 4-річним курсом навчання. Крім того, у звіті повідомлялося, що рівень успішності американських учнів падає в порівнянні з рівнем їх ровесників з інших країн. У 1987

році вийшла ще одна ключова праця: це була книга Девіда Хармана «Неграмотність: національна дилема». У ній автор стверджував, що багато американців не здатні читати на рівні, який необхідний їм для роботи. Сьогодні важко сказати, який насправді рівень неграмотності в Америці – все залежить від того, як розуміти саме поняття «неграмотність». В офіційних документах йдеться про «базові навички письма та читання», тож влада звітує, що 79-97% громадян – грамотні (U.S. Census Bureau, 2001). Але рівень «функціональної грамотності» згідно з підрахунками Бюро переписів США, складає лише десь 87%.

Міністр освіти в адміністрації Рейгана Білл Беннетт виступав за те, щоб в школах викладалися такі основоположні дисципліни як читання, математика та природничі науки. Беннетт стверджував, що прищеплювати навички читання потрібно на основі традиційного «базового підходу», а не користуючись технікою «занурення в мову». Традиційний, базовий підхід передбачає наголос на фонетичних методах і правильній вимові при читанні (Stahl, 2001). Базовий підхід вчителі використовували з давніх-давен, оскільки англійська мова фонетична (Jeynes & Littell, 2000; Stahl, 2001). А техніка «занурення в мову» виникла як дитиноцентричний підхід і передбачала в першу чергу вивчення цілих слів і викладання легкого й цікавого для дітей матеріалу (Goodman, 1989, 1992; Jeynes & Littell, 2000). Розрахунок був такий: коли дитина читає із задоволенням, тоді вона полюбить читати і в перспективі буде легко засвоювати великі обсяги матеріалу. Використовуючи підхід «занурення в мову», педагог передусім звертає увагу на те, чи подобається дитині текст, а не на те, наскільки правильно вона вимовляє слова (Goodman, 1989, 1992). Керівництво більшості шкіл не прислуховувалося до закликів Беннетта аж до початку 1990-х, коли влада Каліфорнії й Техасу заявила, що програми, побудовані на принципі «занурення в мову» не виправдали себе.

Протягом 1980-х років і на початку 1990-х розрив між результатами тестів білих учнів та афроамериканців вперше суттєво скоротився. Багато працівників освіти вважають, що це сталося завдяки програмі «Назад до основ», але свою роль зіграли й інші фактори (Conciatore, 1990; Haycock, 2001; Haycock & Jerald, 2002; Jerald & Haycock, 2002; Jones, 1984; Walberg, 1986). Дослідження показують, що коли дітей навчають читати на основі базового підходу, тобто, коли учні використовують букварі, а потім читанки та адаптовані тексти різної складності, то це особливо йде на користь школярам з етнічних меншин (Haycock, 2001; Haycock & Jerald, 2002; Jerald & Haycock, 2002; Wilson & Daviss, 1994).

Неважко зрозуміти, чому діти з етнічних меншин і незаможних родин швидше вчать читати, коли застосовується базовий підхід. Адже багаті батьки мають змогу зробити все, щоб їхня дитина все ж засвоїла основні знання, навіть попри недоліки в шкільному викладанні. Такі родини можуть, приміром, замовити популярний курс «Одержимі фонетикою» за кількесот доларів, навіть якщо їхніх дітей у школі вчать читати, не використовуючи базовий метод. А от багато незаможних родин не можуть собі цього дозволити.

Підводячи історичне підґрунтя під свою роботу, Рейган наводив слова Томаса Джефферсона: «Якщо нація сподівається жити в невідластстві та бути вільною ... вона сподівається на те, чого ніколи не було й ніколи не буде» (як читаємо у: Reagan, 1983, с. v). Обґрунтовуючи свою точку зору за допомогою фактів, Рейган наводив дані звіту «Національні ризики», який, як уже зазначалося, створила Національна комісія з питань високоякісної освіти в 1983 році. В цьому звіті відзначалося тривожне падіння шкільної успішності учнів у США, яке призвело до відставання американських школярів від їх ровесників з інших промислово розвинутих країн. У звіті зазначалося, що в разі, якщо ситуація не зміниться, то рівень життя в Сполучених Штатах може знизитися, а позиції країни на міжнародній арені ослабнуть.

Рейган (1983) доводив, що для боротьби з недоліками освітньої системи простого підвищення витрат на державну освіту недостатньо. На доказ цього він нагадував, що протягом багатьох років витрати на освіту з бюджету зростали в два рази швидше, ніж інфляція, але середній тестовий бал все одно знижувався. На думку Рейгана, покращення фінансування не вирішує основних проблем. Хоча частина педагогів у ті часи продовжували виступати за збільшення асигнувань на освіту, все більше освітян починало замислюватися, чому безпрецедентне збільшення фінансування в 1960-х і 1970-х роках не вилилося у зростання середнього тестового балу (Garrett, 2005; Ravitch, 1974).

План заходів «Назад до основ» Рейгана передбачав шість основних кроків. По-перше, підвищувалися шкільні вимоги. Президент вказував, що в 35 штатах для одержання атестату середньої школи було достатньо математичних знань, отриманих в процесі прослуховування лише одного курсу з математики, а в 36 штатах від учня вимагалось пройти тільки один курс природничих наук. Це різко контрастувало з вимогою прослухати 4 курси з математики та природничих наук, типовою для американських шкіл наприкінці 1800-х років і на початку 1900-х (National Education Association, 1893, 1918).

По-друге, Рейган пропонував наділити вчителів ширшими повноваженнями, щоб їм було легше підтримувати дисципліну в класах. Президент стверджував, що надто багато учнів грубо критикують вчителів, а їм часто бракує влади, щоб заспокоїти клас та примусити школярів виконувати домашню роботу.

По-третє, Рейган виступав за невідкладні заходи зі зниження масштабів наркоманії та алкоголізму серед учнів. Президент був переконаний, що ці шкідливі звички згубно впливають на шкільні освітні ініціативи.

По-четверте, Рейган вважав, що вчителі мають надихати дітей ставити перед собою високі цілі, тож педагоги повинні заохочувати якомога більшу кількість школярів пройти підготовчий курс для вступу в університет.

По-п'яте, Рейган закликав активніше залучати батьків до навчального процесу. Він заявляв, що учні найкраще засвоюють матеріал, коли батьки та вчителі об'єднують свої зусилля заради добробуту дітей.



Шосте, чого вимагав Рейган – щоб школа прищеплювала загальнолюдські чесноти. Іншими словами, йшлося про моральне виховання, або ж виховання особистості.

Спочатку пропозицію Рейгана зосередитись на викладанні базових дисциплін сприймали неоднозначно. Але з плином часу прийшло розуміння, що це все ж необхідно (Kearns & Doyle, 1989; Garrett, 2005). Адже шкільні вимоги були занадто низькими і багато роботодавців скаржилися на погану підготовку випускників (Kearns & Doyle, 1989). Однак після того, як почала діяти програма «Назад до основ», середній тестовий бал SAT поступово почав рости (U.S. Department of Education, 2000). Найбільшим досягненням цієї програми можна назвати те, що через 10 років після її впровадження вперше суттєво скоротився розрив між рівнем успішності білих учнів та представників меншин, а також учнів з багатих та бідних сімей (Conciatore, 1990; Haycock, 2001; Haycock & Jerald, 2002; Jerald & Haycock, 2002; Jones, 1984; U.S. Department of Education, 2000). Прихильники програми «Назад до основ» схильні відносити це скорочення цілковито на її рахунок, але потрібно відзначити, що тут зіграли свою роль й інші фактори (Hedges & Nowell, 1999). Втім, це скорочення підтверджує теорію, згідно з якою діти краще засвоюють матеріал, коли він подається у традиційний, базовий спосіб. Насамперед користь від такого способу навчання одержують діти з бідних родин та представники етнічних меншин (Haycock, 2001; Haycock & Jerald, 2002; Jerald & Haycock, 2002; Wilson & Daviss, 1994). Якщо в школі використовується такий спосіб викладання, то стартові можливості дітей стають більш рівними.

У підсумку можна сказати, що програма «Назад до основ» стала чи не найпродуктивнішою ініціативою республіканців в освітній сфері з 1980 року й до наших днів.

#### **Додатковий матеріал: чому викладання базових дисциплін йде на користь дітям з бідних родин**

Дослідження показують, що коли головний акцент робиться на вивченні основних дисциплін (приміром, математики; читання, застосовуючи фонетичний спосіб; природничих наук), то найбільше це йде на користь учням з незаможних родин будь-якого походження, а також дітям з етнічних меншин, які все ще частіше належать до бідних сімей, ніж білі діти (Haycock, 2001; Haycock & Jerald, 2002; Jerald & Haycock, 2002; Jeynes & Littell, 2000; Wilson & Daviss, 1994). Це важливий факт, адже знання базового матеріалу однозначно необхідне, якщо людина хоче досягти успіху в школі та взагалі в житті (Boyer, 1995; Sykes, 1995). Якщо випускнику важко робити найпростіші математичні розрахунки або він так і не навчився швидко читати, тоді у нього погані перспективи працевлаштування, і він не зможе здійснити більшість своїх мрій.

Тут постає запитання: чому вивчення базового матеріалу з використанням традиційних способів навчання виявляється найбільш корисним саме для дітей з бідних родин? Відповідь проста: заможні батьки потурбуються, щоб їхні діти засвоїли основний матеріал незалежно від того, проходять вони його в школі чи ні (McCabe, 2003). Багаті батьки спроможні купити найкращі підручники, найняти найбільш досвідчених репетиторів для своїх дітей, відправляти їх на додаткові курси та ділитися власними знаннями. А для незаможних родин ці варіанти часто недоступні. Тож коли вчителі не викладають базових дисциплін, від цього найбільше страждають діти з незаможних родин, а розрив у рівнях успішності між учнями росте. І навпаки, коли педагог вчить дітей базовому матеріалу, розрив у рівнях успішності школярів скорочується.

## Вибір школи

Починаючи з 1980 року з ініціативами надати батькам право вибирати школу для своїх дітей виступали і республіканці, і демократи, хоча їх пропозиції різнилися. Депутати з обох політичних партій дотримувалися переконання, що можливість вибору школи піде на користь освітній системі країни. Але республіканці, на відміну від демократів під час президентства Клінтона, пропонували дати батькам вибирати не тільки з-поміж державних загальноосвітніх шкіл, а й дозволити вибирати між приватними школами (Doerr & Menendez, 1991; Kirkpatrick, 1990; Manno, 1995).

Республіканці висували цю пропозицію в часи президентства Рейгана, Джорджа Буша-старшого та Джорджа Буша-молодшого (Edwards, Hawley, Hayes, & Turner, 1989; Kirkpatrick, 1990; Minutaglio, 1999). Хоча їхні ідеї так і не були реалізовані на практиці, хіба що як локальні експерименти, але й досі положення про можливість вибору приватної школи займає важливе місце в програмі Республіканської партії. Освітні експерименти в рамках цієї ініціативи дали неоднозначні результати, тож ця програма, на відміну від руху «Назад до основ», так і не почала впроваджуватися в масштабах всієї країни.

Попри те, що Рейган підтримав ідею про вибір школи, активної роботи в цьому напрямку не велося поки не була опублікована книга Чабба та Мо «Політика, ринок та американські школи» (1990), де автори ставлять цікаве запитання: чому вищу освіту Америки зазвичай називають найкращою у світі, а про підготовку школярів кажуть, що вона нижча від середньої? Намагаючись відповісти на це питання Чабб та Мо висувують гіпотезу, що вузи державної та приватної форм власності конкурують між собою, в той час як державна школа займає практично монопольне становище. Такі вузи як Стенфордський університет (приватний) та Каліфорнійський університет у Берклі (публічний), або ж університет Південної Каліфорнії (приватний) та Каліфорнійський університет у Лос-Анджелесі (публічний) змагаються між собою, від чого кожен заклад стає кращим. А щодо

шкільної освіти, то громадяни платять суттєвий шкільний податок, і більшість людей не можуть собі дозволити надіслати дітей до приватної школи (Chubb & Moe, 1990).

Чабб та Мо (1990) стверджують: щоб американська початкова та середня освіта знову стала високоякісною, приватні школи мають конкурувати з державними на більш рівних засадах. Автори заявляють: якщо влада втілить цю ідею в життя, то це приведе, принаймні, до двох позитивних зрушень. По-перше, більше американських дітей будуть ходити до приватних шкіл, де освіта, як правило, краща. По-друге, конкуренція з боку приватних шкіл сприятиме покращенню державних. Тож Чабб та Мо стверджують, що, як наслідок, поліпшиться вся мережа початкових та середніх шкіл Америки.

Чабб та Мо (1990) запропонували покінчити з монополією державних шкіл, надаючи спеціальний ваучер кожній родині, яка віддає своїх дітей до приватної школи, щоб полегшити фінансовий тягар для батьків. Такий ваучер частково компенсував би батькам податки, які вони платять на утримання загальноосвітніх шкіл, навіть якщо їх діти ходять до приватної школи. Інші прибічники вільного вибору школи пропонують дати таким батьків право не на ваучер, а на пільгову податкову ставку (Bryk, Lee, & Holland, 1993). Однією з потенційних переваг такого підходу було б полегшення коригування податкової ставки залежно від прибутків родини. Наприклад, малозабезпечені родини отримали б більшу знижку, ніж сім'ї з доходом вище середнього. А ваучерами зможуть скористатися навіть особи, які не платять податків.

## **Експерименти, але не широке застосування права обирати школу**

Президенти-республіканці в принципі підтримали ідею надання права на вибір школи, але на практиці були проведені лише освітні експерименти в Мілуокі та Клівленді (Greene, Peterson, Du, Boeger, & Frazier, 1996; Jeynes, 2000; Peterson, Greene, & Noyes, 1996). На перший погляд це може здатися дивним, адже, наприклад, афроамериканці найбільше серед інших етнічних груп підтримують можливість вибору школи батьками (Phi Beta Kappa/Gallup Poll, 2002). Причому, опитування громадської думки не лише свідчать, що афроамериканці схвалюють ідею права вибору школи, але й показують, що представники цієї етнічної групи вважають, що федеральна влада недостатньо працює над цим питанням. Зокрема, вони протестували біля Білого дому, вимагаючи від держави більш активних дій у цьому напрямку (Green, 2000).

Неважко зрозуміти, чому афроамериканці так підтримують ідею вільного вибору школи. Справа в тому, що багато хто з них мешкає у бідних міських кварталах, де в державних школах багато наркодилерів та бандитів (Green, 2000; Irvine & Foster, 1996; Phi Beta Kappa/Gallup Poll, 2002). Але більшість батьків-афроамериканців не можуть собі дозволити віддати дітей до релігійної чи іншої приватної школи з хорошою репутацією (Green, 2000; Jeynes, 2000). Багато батьків хотіли б одержати

ваучер чи податкові пільги, щоб бути спроможними віддати свою дитину до хорошої школи. Але тут треба зазначити, що батьки-афроамериканці хочуть мати право обирати школу в першу чергу, щоб захистити своїх дітей від згубного впливу, а не щоб забезпечити їм хорошу освіту (Green, 2000; Irvine & Foster, 1996).

Тож багато в чому саме завдяки палкій підтримці афроамериканцями ідеї про вільний вибір школи ця програма стала втілюватися в Мілуокі та Клівленді (Greene et al., 1996; Howell & Peterson, 2002). Разом з тим варто відзначити, що, незважаючи на підтримку з боку трьох президентів-республіканців за останні чверть століття, ця практика так і не стала широкомасштабною (Jeynes, 2000). Головним чином так сталося тому, що хоча американці були не проти, щоб ваучери чи податкові знижки одержали незаможні міські чи сільські мешканці, але більшість громадян вважала неприпустимим, щоб такі пільги отримали багаті сім'ї чи заможні представники середнього класу. Тож якщо ця практика в майбутньому стане загальнонаціональною, то розподіляти податкові пільги чи ваучери потрібно буде, застосовуючи диференційований підхід. Тобто, бідні родини мають одержувати найбільшу допомогу, середній клас – лише часткову, а заможні – не одержували її взагалі. В деяких штатах, наприклад, у Флориді та Колорадо, батьки дітей, які погано вчаться, можуть перевести їх до іншої (державної або протестантської, католицької чи іншої приватної), але тільки в тому разі, якщо було офіційно визнано, що нинішня школа не ефективно використовує державні кошти (Greene & Winters, 2006). У Флориді, Пенсильванії та Аризоні фізичні та юридичні особи можуть робити спеціальні пожертви, гроші від яких ідуть на виплату стипендій, які можуть бути використані для покриття витрат на оплату навчання в приватному навчальному закладі або позакласних репетиторських занять для учнів. Люди та організації, які роблять такі внески, отримують податкові знижки (Greene & Winters, 2006).

Аналіз сучасних програм надання права обирати школу показує, що перехід до приватної школи з державної, як правило, йде на користь дитині, хоча перший рік зазвичай стає періодом адаптації (Greene et al., 1996). Крім того, дослідження свідчать, що навіть коли робити поправку на соціально-економічне становище учнів, то діти, які відвідують релігійні школи, демонструють в середньому кращі результати, ніж учні в державних середніх навчальних закладах (Coleman, Hoffer, & Kilgore, 1982; Jeynes, 2002). Та все ж не всі учені-суспільствознавці сходяться на думці, що результати застосування програм вибору школи в Мілуокі та Клівленді переконливо свідчать, що такий підхід потрібно впроваджувати на загальнонаціональному рівні (Witte, 1999, 2000; Rouse, 2004).

Зараз важко сказати, наскільки активно президенти-республіканці втілюватимуть у життя подібні програми в майбутньому. Згідно з передвиборною програмою цієї партії – це для них одне з пріоритетних завдань (Garrett, 2005). Однак сьогодні, хоча багато американців підтримують надання малозабезпеченим родинам права обирати школу, але все ж республіканці не мають достатньої підтримки з боку громадян, щоб запроваджувати такі широкомасштабні зміни в освітній сфері. З цієї

причини президенти Джордж Буш-старший та Джордж Буш-молодший вирішили не починати відразу широкомасштабні реформи, а натомість почали поступові підготовчі роботи, щоб полегшити просування цієї ініціативи в майбутньому (Howell & Peterson, 2002). Наприклад, Джордж Буш-старший у часи свого президентства висунув ідею створення шкіл з поглибленим вивченням певного предмета по всій країні (Bush, 1989). Крім того, він ініціював інвестування 13 мільйонів доларів федеральних коштів у розвиток експериментальних освітніх програм, включаючи програму вибору школи (Bush, 1989; Edwards et al., 1989).

### **Аналіз можливих наслідків наділення батьків правом обирати школу**

Однією з найбільших проблем при аналізі можливих наслідків наділення батьків правом обирати школу є недостатня кількість даних, які б показували, як це позначається на дитині. Крім того, не проводилося широкомасштабних досліджень, як такі зміни впливають на академічну успішність. Як відзначають Гевіртц, Болл та Боуї (1995), «відповідні емпіричні дослідження фрагментарні та, як правило, дуже вузько спеціалізовані» (с. 3). Через це Гевіртц та співавтори стверджують, що значна частина досліджень щодо права на обрання школи «невідповідні» (с. 6). Хоча останні дані свідчать, що вибір школи батьками позитивно впливає на академічну успішність їх дітей (Greene et al., 1996; Peterson et al., 1996; Witte & Thorne, 1996). Але справа в тому, що цей висновок не базується на достатньому масиві даних. Для цього існує чотири основні причини: по-перше, зовсім небагато досліджень, проведених соціологами для оцінювання наслідків такої реформи. По-друге, проведені дослідження іноді насправді були ініційовані з іншою метою, наприклад, щоб оцінити а) які школи найчастіше обирають батьки (Gewirtz et al., 1995; Woods, Bagley, & Glatter, 1998) та б) що беруть до уваги батьки, вибираючи школу для дитини (Woods et al., 1998). По-третє, обрання школи – це комплексний та складний для дослідження процес. Скажімо, батьки будуть робити різний вибір в містах, де варіантів більше, і в сільській місцевості, де їх не так багато (Gewirtz et al., 1995). Люди обирають ту чи іншу школу, зокрема, з огляду на те, наскільки активно вона себе рекламувала, а також керуючись своєю точкою зору на роль освіти (Colopy & Tarr, 1994; Pardey, 1991). І по-четверте, дискусія на тему вільного вибору школи настільки політизована, що часто вже важко сказати, де закінчуються власне дослідження вчених-соціологів, а де починаються їхні політичні погляди.

На додачу до щойно наведених проблем, незрозуміло, наскільки підвищення академічної успішності учнів дійсно завдячує наданню батькам права вибору школи, а наскільки виникло просто через перехід учня з однієї школи до іншої чи через те, що певна кількість учнів опинилась поза дією цієї програми. Наприклад, Грін та його колеги (1996) виявили, що діти-учасники ваучерної програми в Мілуокі на третій рік починають в середньому вчитися краще, ніж інші діти з цього ж міста. Противники

цієї програми можуть сказати, що знадобилося цілих два роки, щоб академічна успішність учнів почала покращуватися, але це може бути пов'язано з тим, що багатьом дітям нелегко призвичаїтися до нової школи (McLanahan & Sandefur, 1994). Прихильники права вільного вибору школи наголошують, що на третій рік академічна успішність учнів все ж в середньому зросла. Втім, тут можна заперечити, що це сталося частково тому, що діти, яким важко було навчатися в новій школі, залишили її, тож у програмі продовжували приймати участь тільки ті учні, які добре встигали в цьому навчальному закладі. Все ж, дослідження Гріна в цілому свідчить про корисність програм вибору батьками школи для своїх дітей (як державної, так і приватної), але це питання вимагає додаткового вивчення. Попри те, що на загальнонаціональному рівні такі програми ще ніколи не впроваджувалися, але це питання залишається актуальним для республіканської партії, хоча, водночас, воно неоднозначне та викликає багато дискусій.

### **«Жодна дитина поза увагою»**

Програму «Жодна дитина поза увагою», ініційовану Джорджем В. Бушем, теж можна назвати прикладом непослідовності освітньої політики республіканців. Буш підписав цей законопроект 8 січня 2002 року. Спершу і республіканці, і демократи схвалювали документ, який мав на меті допомогти дітям, які перебувають у скрутних життєвих обставинах. Голова журналістської спільноти Вашингтона Девід Бродер заявив, що вважає цей освітній закон найважливішим з усіх, прийнятих за останні 35 років (Moranto & Coppetto, 2004). Навіть сама назва цього плану освітніх заходів була настільки промовистою, що відразу привертала увагу. Справді, хто ж заперечуватиме проти законопроекту, покликаного зробити так, щоб жодна дитина не лишилась поза увагою? Перша суспільна реакція на новий закон була позитивною, зокрема, і тому, що міністр освіти з адміністрації попереднього президента Річард Райлі (2002) заявив, що Клінтон теж збирався запровадити подібну ініціативу.

Мета президента Буша була, поза сумнівом, шляхетною, але практична реалізація плану «Жодна дитина поза увагою» наштовхнулася на певні труднощі (Yeagley, 2003). Головною метою цієї програми було допомогти дітям з бідних родин краще навчатися, наймаючи висококваліфікованих учителів, підвищуючи рівня грамотності школярів та ввівши відповідальність шкіл за учнівські успіхи (Poswick-Goodwin, 2003). Крім того, Буш санкціонував найбільше з часів Другої світової війни підвищення витрат на освіту з держбюджету, наприклад, лише за три роки (2001-2003) об'єм виділених коштів зріс на 41%, зокрема, суттєво зросло фінансування шкіл, які підпадали під дію закону, відомого як Стаття 1 (Poswick-Goodwin, 2003).

Програма «Жодна дитина поза увагою» встановлює конкретні освітні стандарти для шкіл та передбачає використання уніфікованих тестів для оцінки роботи школи (Office of Educational Research and Improvement, 2001). Програма «Жодна дитина поза увагою» розрахована до 2014 року, її мета – щоб усі школярі

могли на достатньому рівні читати та рахувати (U.S. Department of Education, 2002). Для моніторингу виконання поставлених завдань передбачені тести з читання та математики для дітей 3-х – 8-х класів (U.S. Department of Education, 2002).

Один з найбільш дискусійних аспектів програми «Жодна дитина поза увагою» – це те, що в ній міститься низка конкретних директив школам, в яких учні погано вчаться, і які не змогли поліпшити ситуацію протягом відведеного на це часу. Приміром, якщо знання школярів не відповідають затвердженим стандартам і за два роки нічого не змінюється, то навчальний заклад вносять до категорії «шкіл, яким потрібне вдосконалення». На цій стадії від школи вимагається, щоб її керівництво розробило дворічний план удосконалення роботи та використало 10% фінансування, передбаченого для школи Статтею 1, для підвищення професійності своєї роботи (U.S. Department of Education, 2002). Якщо ж змін на краще все одно не спостерігається, то передбачений ряд додаткових заходів, зокрема, безкоштовні репетиторські заняття для учнів та покриття витрат на проїзд тим школярам, які вирішать ходити до іншої школи (U.S. Department of Education, 2002).

Якщо ж через чотири роки академічна успішність учнів залишається низькою, то навчальний заклад зараховують до категорії «шкіл, яким потрібно виправлятися», тоді, зокрема, потрібно впроваджувати нові навчальні плани, змінити викладачів або навіть продовжити тривалість шкільного дня чи навчального року. А якщо через 6 років робота школи не поліпшиться, то настає етап «реструктуризації», який може набувати різних форм. Найчастіше в таких випадках змінюється директор. Іноді школа закривається, а на її місці відкривають нову, знову ж таки державну, але вже чартерну школу, яка має окремий статут, де прописано, який саме академічний результат вона має забезпечувати. Крім того, за певних обставин таку школу може викупити приватна компанія (U.S. Department of Education, 2002).

А ще програма «Жодна дитина поза увагою» містить положення, згідно з якими школі не вигідно наймати вчителів, які пройшли скорочений курс підготовки, і вимагає від таких педагогів, щоб вони пройшли курси підвищення кваліфікації та обміняли свій сертифікат на повноцінний учительський диплом, якщо і далі бажають працювати по спеціальності (U.S. Department of Education, 2002). Як заявляв Буш, така вимога була висунута, тому що непропорційно велика кількість учителів, які отримали сертифікати після проходження скороченої програми підготовки, викладали саме в тих школах, де рівень знань учнів був незадовільним (Office of Educational Research and Improvement, 2001). Хоча практично всі працівники освіти можуть підтвердити, що є багато чудових учителів із такими сертифікатами, та все ж вони, в середньому, гірше знають свій предмет та мають менше досвіду, ніж учителі з повноцінними дипломами, а тому в цілому працюють менш ефективно (Office of Educational Research and Improvement, 2001). Тому Буш стверджував, що коли в найбільш проблемних школах буде непропорційно багато вчителів, які прослухали тільки прискорений курс, то розрив між учнями з багатих та бідних родин буде тільки збільшуватися (Office of Educational Research and Improvement, 2001).

Багато шкіл у різних штатах без проблем справляються з виконанням директив програми «Жодна дитина поза увагою», вони вже втілили в реальність багато пунктів, передбачених цим документом (Ritter & Lucas, 2003). Але є й інші школи (передусім у Каліфорнії), де великий відсоток учителів з екстреним сертифікатом, а шкільні вимоги доволі низькі (Neu & Hale, 2000). В таких штатах програму «Жодна дитина поза увагою» вважають шоковою терапією для всієї освітньої системи (Gardner, 2003; Posnick-Goodwin, 2003). Коли в Каліфорнії було розпочато реалізацію програми «Жодна дитина поза увагою», там налічувалася дуже багато вчителів, які отримали сертифікати після проходження короткотермінових підготовчих курсів (Ritter & Lucas, 2003; Neu & Hale, 2000). Мешканці штату скаржилися, що це завдає шкоди насамперед дітям з бідних родин, але політики та працівники освіти мало що робили, щоб змінити ситуацію (Neu & Hale, 2000). Але коли почала впроваджуватися програма «Жодна дитина поза увагою», керівництво штату було змушене взятися за цю проблему (Office of Educational Research and Improvement, 2001). Більшість освітян погоджуються, що зміни були необхідні, але вважають, що адміністрація Буша відвела надто мало часу штатам, де було багато вчителів, які вчилися за скороченою програмою, щоб пристосуватися до нових вимог.

### **Критика програми «Жодна дитина поза увагою»**

Тепер логічно буде розглянути аргументи противників програми «Жодна дитина поза увагою». По-перше, як уже зазначалося, програма відводить мало часу штатам, де було багато вчителів із сертифікатами про закінчення прискореного курсу підготовки, щоб пристосовуватися до нових вимог. Це вартий уваги аргумент, який свідчить, що багато політиків у Вашингтоні не мають значного досвіду шкільної роботи.

По-друге, частина освітян стверджує, що федеральний уряд не надає достатньо коштів, щоб виконувати висунуті вимоги. Але, по-перше, шкільне керівництво часто волило б використати більше коштів, ніж було виділено, а, по-друге, не варто забувати, що Буш санкціонував одне з найбільших за всю історію підвищення державного фінансування освіти, причому темпи росту приблизно в чотири рази випереджали рівень інфляції (Poswick-Goodwin, 2003).

По-третє, деякі працівники освіти стверджують, що багато загальноосвітніх шкіл не можуть забезпечити дотримання стандартів, передбачених програмою «Жодна дитина поза увагою», і в результаті сотні шкіл закриються (Yeagley, 2003). Деякі скептики навіть стверджують, що ця програма насправді – певний далекосяжний план, який має на меті привести до приватизації шкіл (Braceu, 2003). Але, з огляду на політичні погляди Буша, які він демонстрував на посаді губернатора Техасу, спрямовуючи свої зусилля на поліпшення роботи загальноосвітніх шкіл, а не на їх приватизацію, таке твердження виглядає безпідставним (Moranto & Corpetto, 2004). Також малоймовірно, що закриється безліч шкіл. Але якщо це станеться, то



багато шкільних працівників, в тому числі директорів та вчителів, залишаються без роботи.

Так як багато шкільних працівників теоретично можуть втратити роботу, це змушує згадати про два спірні аспекти програми «Жодна дитина поза увагою». По-перше, ця програма, закріплена на законодавчому рівні, перекладає відповідальність за навчальні успіхи учнів з самих дітей на школу. Президент Буш однозначно заявив, що більше не потерпить, щоб діти зазнавали поразок в житті через погану школу (Moranto & Corpetto, 2004). Тому школи були поставлені перед вибором: або надавати якісну освіти, або провести суттєві кадрові зміни. Ймовірно, така зміна орієнтирів викличе значний спротив з боку профспілок працівників освіти, учителів та директорів шкіл. Програма «Жодна дитина поза увагою» має на меті боротися з некомпетентністю шкільних педагогів, але на практиці через існуючу систему найму вчителів, коли їх контракт безстроковий, звільнених працівників, в тому числі і директорів шкіл, просто переводять на роботу до іншого шкільного округу.

По-четверте, критики програми «Жодна дитина поза увагою» стверджують, що вона не враховує, що деяким школам (особливо у депресивних районах) складніше, ніж іншим удосконалити свою роботу (Bracey, 2003). Це, мабуть, один з найпереконливіших аргументів, але тут також треба відзначити, що складно відшукати об'єктивні критерії для оцінки подібних речей. З огляду на те, що ініціатива «Жодна дитина поза увагою» почала впроваджуватися лише недавно, то ще рано судити про її далекосяжні результати. Сьогодні можна тільки однозначно сказати, що у цієї програми шляхетна мета, але над тим, як вона реалізовується на практиці, ще потрібно попрацювати.

Республіканці стали ініціаторами й інших реформ, наприклад, вони запровадили премії вчителям за хороші результати роботи та посилили федеральну підтримку вузів, де вчиться багато афроамериканців (Bush, 1989; Edwards et al., 1989; Reagan, 1983). У 1991 році президент Буш запропонував на розгляд програму «Америка 2000». Вона передбачала нові завдання, виконання яких мало на меті покращити освітню систему країни (Finn, 2002; Manno, 1995). По-перше, передбачалося підвищити вимоги до учнів. По-друге, планувалося ввести спеціальні тести. По-третє, Буш хотів спростити бюрократичні процедури в органах федеральної влади, щоб в школах впроваджувалося більше інновацій з ініціативи педагогів, батьків і самоврядних територіальних громад. Четвертий пункт програми Буша: сприяння програмам вибору школи. І п'ятий момент, на якому наполягав президент: більший контроль над школами повинен бути у батьків, простих громадян та лідерів місцевих громад (тобто, у споживачів освітніх послуг), а не в освітніх чиновників та учительських профспілок (тобто, у виробників освітніх послуг) (Manno, 1995).

Щойно згадані ініціативи теж були запроваджені республіканцями, та все ж найбільш відомими їх починаннями стали програми «Назад до основ», «Жодна

дитина поза увагою» та зусилля, спрямовані на можливість вибору батьками школи для своєї дитини.

#### Сучасний погляд

##### «Жодна дитина поза увагою»

Програма «Жодна дитина поза увагою» гаряче обговорюється. У неї шляхетна мета: забезпечити, щоб усі діти мали змогли розкрити свій потенціал, навчаючись у школі. Так само гідним поваги був вчинок Джорджа В. Буша, який санкціонував найбільше з часів Другої світової війни підвищення рівня федеральних витрат на освіту, причому тільки за перші три роки його президентства цей ріст становив 41% (Poswick-Goodwin, 2003). Разом із тим, програма «Жодна дитина поза увагою» має спірні положення. По-перше, вона передбачає, що школи, де учні погано вчаться, повинні підняти якість освіти, а інакше федеральна влада може вжити щодо них суворих заходів (Moranto & Coppetto, 2004; U.S. Department of Education, 2002). Через це деякі авторитетні педагоги висловлюють побоювання, що частина загальноосвітніх шкіл, діяльність яких не відповідає встановленим стандартам, будуть змушені йти на кардинальні кадрові зміни, але їх все одно можуть закрити (Bracey, 2003). По-друге, критики програми «Жодна дитина поза увагою» стверджують, що вона дає школам з низьким рівнем викладання замало часу на виправлення ситуації (Bracey, 2003).

Взагалі ж, опоненти програми «Жодна дитина поза увагою» стверджують, що хоча республіканці мали добрі наміри, але в її положеннях забагато невизначеності. Прихильники ж цієї ініціативи доводять, що робота шкіл має бути приведена у відповідність бодай з якимись мінімальними стандартами, інакше від не ефективної роботи середніх навчальних закладів страждатимуть діти, особливо з бідних родин та груп ризику.

- Що вам подобається і що не подобається в програмі «Жодна дитина поза увагою»?
- Що ви взагалі думаєте про це починання?

## Реформи під час президентства демократа Білла Клінтона

---

### Учні освоюють нові технології

Найуспішнішим починанням у сфері освіти за весь період президентства Білла Клінтона (1993-2001 рр.) однозначно можна назвати його роботу, спрямовану на адаптацію навчальних планів до умов доби науково-технічної революції. Якщо

республіканці відчують гордість за програму «Назад до основ», то демократи можуть пишатися розробками Клінтона, адже він запровадив вивчення новітніх технологій у школах. Білл Клінтон вважав, що в сучасному світі комп'ютерна грамотність стала майже так само важливою, як і вміння читати та писати, тож президент наголошував на важливості під'єднання шкіл до Інтернету (McLarty, Panetta, Bowles, & Podesta, 2001). У 1994 році лише у 3% шкіл був доступ до всесвітньої мережі, а в 2000 році цей показник зріс до 77% (McLarty et al., 2001).

Клінтон дотримувався переконання, що учнів важливо навчати цифровим технологіям, так вони будуть більш конкурентоздатними в умовах глобальної економіки, яка не можлива без використання комп'ютерів (Shapiro, 1998). З ініціативи Клінтона на придбання техніки для комп'ютерних класів було виділено найбільшу за всю історію суму федеральних коштів: у 1993 році обсяг таких витрат складав 23 мільйони доларів, а в 2001 – вже 872 мільйони (McLarty et al., 2001; Tatalovich & Frendeis, 2000), з яких 65 мільйонів доларів було спрямовано тільки на створення громадських технічних центрів у понад 180 депресивних самоврядних громадах (McLarty et al., 2001). Програма Клінтона «Необхідність комп'ютерної грамотності» передбачала не лише приєднання кожної школи до Інтернету, але й збільшення кількості комп'ютерів (McLarty et al., 2001).

Сьогодні більшість американців вважають комп'ютеризацію освіти, ініційовану Клінтоном, позитивним зрушенням, але свого часу і ці нововведення президента критикували. Дехто з прибічників Клінтона вважав, що його освітня політика (а саме – навчання учнів новим технологіям, щоб вони були більш конкурентоспроможними на ринку праці) здавалася занадто центристською, натомість вони прагнули, щоб Клінтон більший акцент робив на співпраці школярів та на дитиноцентричному освітньому підході (Shapiro, 1998). Частина лібералів навіть вважала, що Клінтон «продався» бізнесу, а тому в освітній політиці виступає за «створення робочої сили», замість того, щоб будувати навчання на духовних цінностях (Shapiro, 1998). Але минав час, і опитування інституту Геллапа стали показувати, що американський народ все більшу підтримує освітню політику Клінтона (Harvey, 2000). І навіть більше: президент врешті-решт змусив замовкнути своїх критиків. Він висловився за низку реформ в сфері освіти, зокрема, за найм 100 000 нових учителів, щоб зменшити кількість учнів у класі та забезпечити дітям більше індивідуальної уваги, якої вони так потребують (Guth, 2000; McLarty et al., 2001).

Клінтон виступав за комп'ютеризацію освіти, тому що вважав, що учні повинні бути готовими до сучасних реалій на ринку праці, куди вони потрапляють після закінчення школи (Coleman, 2000). Ці нововведення були головними досягненнями його адміністрації в освітній сфері.

## Можливість обирати з-поміж загальноосвітніх шкіл

Клінтон, як і республіканці, вважав, що для покращення американської освіти державні школи країни необхідно вивести на новий рівень (McLarty et al., 2001). Але, на відміну від своїх колег-республіканців, Клінтон заявляв, що для досягнення потрібного ефекту потрібно заохочувати конкуренцію між школами, для чого достатньо наділити батьків правом вибирати між державними середніми навчальними закладами. Він виступав за розробку програм вибору школи на рівні штатів та окремих громад. На його думку, вони мали забезпечити більшу конкуренцію між школами, що у перспективі добре позначиться на якості освіти (McLarty et al., 2001). В дечому Клінтон слідував закликам Джорджа Буша-старшого (1989), розширюючи коло загальноосвітніх державних закладів, з яких батьки можуть обирати школу для своєї дитини. Щоправда, Буш не так активно виступав за впровадження більш широкого вибору державних шкіл, як Клінтон, тому що хотів, щоб батьки могли обрати й приватну школу (McLarty et al., 2001). А Клінтон особисто зустрічався з губернаторами різних штатів та закликав їх започатковувати програми, які б забезпечували можливість обрання школи. За два президентських строки Клінтона стрімко почали розвиватися чартерні школи. Формально, першим запропонував ідею таких середніх навчальних закладів Альберт Шенкер (1996) у 1970-х роках. Але фактично (якщо не брати до уваги шкільного експерименту в Філадельфії) до того, як Клінтон став президентом, такі навчальні заклади практично не відкривалися (Bradley, 1994). Коли Клінтона було обрано президентом, чартерні школи тільки починали розвиватися. А коли він залишив свою посаду, то в 34 штатах та в окрузі Колумбія вже налічувалося понад 2 000 чартерних шкіл (McLarty et al., 2001). В останній рік свого президентства Клінтон виділив додаткові 45 мільйонів доларів на програми обрання школи (McLarty et al., 2001).

Хоча Клінтон багато зробив для надання батькам права обирати школу, результати його діяльності неоднозначні, адже статистика, якою ми володіємо, засвідчує, що в чартерних школах учні не навчаються краще, ніж діти в інших державних школах (Sarason, 1999). На це вказують прихильники включення приватних навчальних закладів до програм вибору школи, які твердять, що такі ініціативи сприятимуть підвищенню конкуренції в середній освіті лише тоді, коли батьки зможуть обирати й серед приватних шкіл (Chubb & Moe, 1990; Kirkpatrick, 1990). Противники можливості обирати школу кажуть, що діяльність Клінтона – це лише марнування часу, тому що ця практика не виправдовує себе (Sarason, 1999).

Разом із тим, науковці погоджуються, що є дані, які вказують: можливість вибору школи може позитивно позначитися на житті учнів, які скористалися цією програмою. Найбільш широко ця система запроваджена в штаті Міннесота. Як стверджує Барбара Зон (в особистій розмові, 14 травня 1994 року), результати анкетування учнів з цього штату, сім'ї яких самостійно обирали собі школу, «дуже хороші». Зон відзначає, що відсоток тих, хто прагне поступити до вузів, серед таких

дітей вищий, у порівнянні з дітьми, які навчаються у школі за місцем проживання. Крім того, результати вищезгаданого анкетування свідчать, що багато учнів, які раніше «не думали» йти навчатися до вищого навчального закладу, тепер планують поступити до вузу. Цей результат особливо важливий з огляду на контингент дітей, яких охоплюють програмами вибору школи. Такого роду програми в Міннесоті в першу чергу спрямовані на «дітей із груп ризику» (дошкільнят та школярів 1-12 класів).

Як правило, до групи ризику належать діти з родин, де є алкогольна або наркотична (в т.ч. від ліків) залежність, а також молоді люди, які стали батьками ще в школі. Неповнолітнім держава допомагає доглядати за дитиною, а ті, кому складно навчатися протягом дня можуть відвідувати заняття у вечірні години. Із 40 000 школярів, охоплених програмами вибору школи в Міннесоті, приблизно половина учнів – з груп ризику (Colony & Tarr, 1994; B. Zohn, в особистій розмові 14 травня 1994 р.). Однак, щоб зрозуміти, наскільки ефективні програми вибору школи, потрібні додаткові дослідження, особливо з огляду на те, що деякі науковці, наприклад, Льюїс Фінч (1989), заявляють, що «прибічники вибору школи кажуть про успіх таких програм на основі вигаданих даних» (с. 13). Дійсно, надійних свідчень про те, що можливість вибору школи веде до підвищення академічної успішності, явно бракує.

### **Наскільки багато учнів охоплено?**

На додачу до вищенаведених критичних зауважень, можна говорити про надто малу кількість школярів, яку охоплюють програми вибору школи, навіть у тих штатах, де вони широко впроваджуються. Адже, в межах нашої країни і за кордоном частка учнів, охоплених такими програмами, складає приблизно 12-15% (Jeunes, 2000). Причому така тенденція прослідковується не лише, коли йдеться про можливість вибору між державними школами, а й в тому разі, якщо батьки можуть обирати й з-поміж приватних шкіл. Тому виглядає малоімовірним, що наділення можливістю обирати школу стане потужним рушієм освітніх реформ, як про це заявляють прихильники таких програм (Jeunes, 2000). Тож у результаті, лише обмеженому колу дітей ці програми принесуть користь, і лише у небагатьох шкіл буде стимул до вдосконалення своєї роботи. Щоправда, цілком можливо, що навіть така кількість учнів, охоплених програмами вибору школи, сприятиме продуктивній конкуренції та змусить державні навчальні заклади підвищити якість роботи. Такий розвиток подій стане більш вірогідним, якщо батьки зможуть обрати й приватну школу. До того ж ефективність таких програм залежить від того, наскільки вони будуть спрямованими на дітей з етнічних меншин та малозабезпечених сімей. Однак зараз кількість охоплених програмами вибору школи невелика, тож поки що не можна стверджувати, що такі ініціативи принесли якісь революційні зміни в американську освіту.

Нещодавні дослідження показують, що академічна успішність при виборі приватної школи, за що виступають республіканці (цей підхід обговорювався раніше в цьому розділі), таки підвищується, але тут є свої труднощі. По-перше, американці в цілому схвалюють надання податкових пільг, які б компенсували витрати на оплату навчання, малозабезпеченим та представникам середнього класу, але аж ніяк не заможним громадянам. По-друге, на прикладі інших країн ми бачимо, що кількість дітей, охоплених такими програмами, невелика. А ініціатива Клінтона, згідно з якою батьки можуть обирати тільки між державними школами позбавлена таких недоліків, а саме – в ній відсутні проблеми з оподаткуванням. З іншого боку, поки що немає переконливих доказів того, що переведення учня зі звичайної до чартерної школи чи до навчального закладу з поглибленим вивченням певних предметів або обрання іншої школи, позитивно впливає на академічну успішність. Тож гарячі дискусії на тему ефективності програм вибору школи триватимуть і далі.

**Освітні дебати. Чию програму вибору школи ви вважаєте кращою: республіканців чи демократів?**

І демократи, і республіканці запропонували свої програми вибору школи. Модель, запропонована демократами, передбачає вибір з-поміж загальноосвітніх державних шкіл. У цій програмі немає суперечливих моментів, притаманних ініціативам республіканців, які пропонують надати батькам можливість обирати й серед приватних шкіл, надаючи їм спеціальні ваучери чи податкові пільги, щоб частково компенсувати їх витрати. Демократи дотримуються думки, що можливості обирати лише з-поміж державних шкіл достатньо, щоб забезпечити здорову конкуренцію між навчальними закладами (McLarty et al., 2001). У свою чергу, підхід, запропонований республіканцями, передбачає можливість обрання як державної, так і приватної школи. Прибічники такого підходу, приміром, Чабб та Мо (1990), вважають, що достатній рівень конкуренції буде досягнутий лише коли батьки зможуть вибирати серед найкращих шкіл країни, в числі яких багато приватних закладів.

- Яку програму вибору школи ви вважаєте більш ефективною: ту, що яка передбачає можливість обирати лише серед державних шкіл чи та, де батьки можуть робити вибір і на користь приватних навчальних закладів? Чому?

## Створення загальнонаціональних стандартів

Президента Білла Клінтона турбувала різниця між рівнем успішності білих учнів та учнів азійського походження і представників інших етнічних меншин (Coleman, 2000; Shapiro, 1998). Клінтон заявляв, що цей перманентний розрив у рівнях академічної успішності – одна з найгостріших проблем в американській освіті. Пізніше з цим твердженням погодився і Джордж В. Буш (Shapiro, 1998).

Клінтон був переконаний, що одна з причин відставання деяких груп учнів полягає в тому, що дітям у бідних міських кварталах викладають більш простий матеріал, а дітям із заможних передмість – більш складний. Щоб згладити таку нерівність, Білл Клінтон запропонував встановити загальнонаціональні стандарти, які б гарантували, що певні ключові теми викладаються всім учням (Shapiro, 1998). Президент також запропонував ввести загальнонаціональні стандартизовані тести, щоб перевіряти, наскільки добре вчителі викладають матеріал та як діти його засвоюють. В четвертому класі це мали бути тести для перевірки навичок читання, а в восьмому – математичні (Shapiro, 1998).

Запровадження таких тестів в масштабах всієї країни стало одним з найбільших здобутків освітньої політики Клінтона. Він дотримувався переконання, що діти мають засвоїти певний базовий матеріал, а за допомогою тестів легко та об'єктивно можна перевірити наскільки добре учні його засвоїли (Coleman, 2000; Shapiro, 1998). Подібні тести існують у більшості розвинутих країн, але в Сполучених Штатах дехто висловлює побоювання, що через них освіта стала занадто централізованою (Shapiro, 1998). У відповідь на це Клінтон заявляв, що участь у таких тестуваннях буде добровільною. Основою для цих тестів мав стати NAEP, тобто тест «Загальнонаціональний аналіз навчального прогресу», який на той час уже мав хорошу репутацію та широко використовувався в межах цілої країни. Сенатори з обох головних партій поставилися до цієї ідеї прихильно, але багато республіканців наполягали, що Клінтон має передати контроль над такими тестуваннями не міністерству освіти, а незацікавленому та більш об'єктивному органу – організації, яка адмініструвала тести NAEP.

Погляди Клінтона про важливість підвищення шкільних стандартів та посилення ролі центрального уряду в освіті знайшли своє відображення в так званих «Завданнях 2000» і в «Законі про американську освіту» (Manno, 1995). «Завдання 2000» законодавчо закріпили план заходів, викладений президентом Джорджем Бушем-старшим у 1991 році в його програмі «Америка 2000» (Manno, 1995). В «Завданнях 2000» йшлося, в тому числі, і про поновлення дії «Закону про початкову та середню освіту» від 1965 року (Smith, Scoll, & Plisko, 1995). Клінтон хотів зробити особливий наголос на заходах, які передбачала Стаття 1: «В 1965 році ... вони символізували нову еру причетності центральної влади до освіти. Ця причетність, зокрема, виявлялася у вигляді фінансової допомоги з держбюджету, яка була, в першу чергу, спрямована на

учнів, які потребують її найбільше: діти з бідних родин та родин, які опинилися в скрутному життєвому положенні» (Payzant & Levin, 1995, с. 55).

Більшість працівників освіти поставилися до «Завдань 2000» схвально, та все ж пролунали і деякі критичні зауваження. Не всі добре сприйняли встановлення загальнонаціональних стандартів та впровадження тестів. Опоненти програми заявляли, що Клінтон перетворює децентралізовану систему освіти, якою так пишаються американці, на централізовану (Powell, 1999; Shapiro, 1998). Президент відкидав всі подібні звинувачення та заявляв, що він лише намагається внести у звичну децентралізовану систему певні корективи. Деякі критики «Завдань 2000» звинувачували Клінтона, що для нього «тестування важливіші, ніж школи та шкільна освіта» (Shapiro, 1998, с. 46). Шапіро відзначає: «Впродовж 1980-х і 1990-х кількість стандартизованих тестів, які учні проходили за час навчання в школі, зросла майже на 400 відсотків» (с. 46). Шапіро розвиває свою думку та заявляє: «На жаль, сьогодні ваша адміністрація в своїй освітній політиці оперує такими поняттями як «більша кількість матеріалу для вивчення», «вищий рівень роботи», «важливість тестового балу», тільки щоб укріпити своє положення, але такою шкільною муштрою підміняється справжня гуманістична освіта, яка робить людину вільною та різносторонньою особистістю» (с. 50).

Дехто стверджував, що Клінтон робить кроки в напрямку централізації шкільної освіти в Америці (Manno, 1995). Приміром, колишній уповноважений США з питань освіти та професор Педагогічної аспірантури Гарвардського університету Говард Хоу (1995) доводив, що Клінтон створює «складну бюрократичну структуру, через що Дядько Сем буде присутнім у класах 2,5 мільйона вчителів американських державних шкіл» (с. 374, 376). Питання про те, чи не перевантажені американські учні тестами та чи в школах не забагато вимог і стандартів, актуальне досьогодні й залишається темою запеклих суперечок (Howe, 1995; Perrone, 1991; Powell, 1999).

#### **Погляд зблизка. Суть дискусій про стандарти: необхідність проти свободи**

Немає сумніву, що сьогодні в питаннях освітньої політики педагоги та керівництво країни перебувають на роздоріжжі. Адже для Америки характерна децентралізована освітня системи, яка виникла ще в часи протистояння між демократ-республіканцями та федералістами, про що йдеться в третьому розділі. Американці традиційно високо цінують свободу та незалежність. І децентралізована система шкільної освіти побудована саме на таких цінностях. Багато американців вважають, що саме завдяки цьому підходу керівництво шкіл здатне краще прислухатися до потреб і побажань учнів, батьків та вчителів-новаторів. Однак, протягом останніх років стало очевидним, що децентралізація посилює нерівність в суспільстві. За такої системи дітям в школах викладають різний матеріал, крім того, стандарти в навчальних закладах країни суттєво різняться.



Президенти Білл Клінтон та Джордж Буш-молодший вважають, що скорочення різниці в академічній успішності різних категорій учнів має бути національним пріоритетом, а встановлення загальнонаціональних стандартів допоможе у вирішенні цієї проблеми.

Зараз складно прогнозувати, наскільки централізованою стане американська система освіти внаслідок починань Клінтона та Буша. На цю тему сьогодні можна лише робити певні припущення. Але з упевненістю можна сказати, що в країні розгорнулася гостра дискусія. Прибічники децентралізованої системи підкреслюють важливість свободи, а їх опоненти вказують на необхідність змін.

- Як ви вважаєте, в якому напрямку повинна рухатися країна в цьому питанні?

На захист Клінтона треба відзначити, що він, як і багато інших політичних лідерів, спочатку не знав, як скоротити розрив у шкільній успішності різних категорій учнів. Хоча у 1980-і ця різниця суттєво скоротилася, та все ж вона лишається неприйнятно великою, навіть після чотирьох десятиліть цілеспрямованих реформ (Green, 2001; Slavin & Madden, 2001). Так, з 1950-х різко збільшилися асигнування в розрахунку на одного учня; школи стали більшими; мільйони доларів витрачено на перевезення дітей шкільними автобусами; впроваджено двомовне навчання, на яке виділені значні додаткові кошти; в державних школах запроваджено мультикультурний підхід; проводяться експерименти з надання батькам більшого контролю над місцевими школами (Podair, 2002; Ravitch, 1974; U.S. Department of Education, 2004). Але навіть після всіх цих нововведень проблема різниці в рівнях академічної успішності залишилася актуальною. Клінтон прагнув покращити ситуацію, але іноді не знав, як це краще зробити, тож часом його дії викривали цю невпевненість. Але згодом президент виробив свій план дій і послідовно впроваджував його в життя (Shapiro, 1998).

Стандартизовані тести почали ставати популярними ще в 1960-х, але значне поширення практики тестування школярів відбулося після впровадження загальнонаціональних освітніх стандартів (Shapiro, 1998). Зокрема, програма Джорджа Буша-молодшого «Жодна дитина поза увагою», яка розглядалася вище, передбачала ще більше стандартів і тестувань, ніж пропонував Клінтон (U.S. Department of Education, 2002). По суті, Буш, як і Клінтон, спрямовував свої зусилля в освітній сфері на усунення розриву в рівнях успішності учнів.

І Клінтон, і Буш дійшли висновку, що децентралізована система освіти породжує нерівність. Але тут виникає питання: чи не стане американська шкільна система більш централізованою внаслідок освітніх ініціатив цих двох президентів? І Клінтон, і Буш заявляють, що ні. Але насправді це стане зрозумілим тільки через декілька десятиліть. Хоча і зараз можна сказати, що така ймовірність існує. Як

відзначає з цього приводу Джон Коулман (2000): «Освіта ... все більше стає питанням загальнонаціонального характеру» (с. 164), тож збільшення централізації виглядає природним. Освітня сфера опинилася в центрі суспільної уваги внаслідок дії багатьох факторів: розгортання дискусій на загальнонаціональному рівні, розгубленості батьків, діяльності профспілок, загальнонаціональних звітів, а також повільного зростання економіки.

Зараз в школах існує тенденція до посилення стандартизації та розширення масштабів тестування. І немає підстав вважати, що ситуація зміниться в найближчому майбутньому. Багато політичних лідерів, усвідомлюючи, що доводиться обирати між децентралізацією та більшою рівністю, роблять вибір на користь останньої.

Демократична партія започаткувала й інші реформи, наприклад, Клінтон запропонував зменшити розмір класів, виділивши додаткові кошти для найму більшої кількості вчителів (Guth, 2000; McLarty et al., 2001). Адже є дані, що діти краще вчаться в невеликих класах, коли кожен учень отримує необхідну індивідуальну увагу. Для зменшення кількості дітей в класі потрібні були значні витрати. Багато освітян підтримали це починання, адже в Сполучених Штатах спостерігається кореляція між розмірами шкільного класу та успішністю учня (Guth, 2000; McLarty, et al., 2001). Однак низка науковців-суспільствознавців хоча і визнавали, що у Клінтона хороші наміри, все ж заявляли, що державні кошти, виділені на освіту, можна витрачати краще (Hanushek, 1995; Woessmann & West, 2002). Опоненти освітніх ініціатив президента доводили на основі даних із США та інших країн, що насправді немає прямого взаємозв'язку між кількістю учнів у класі та успішністю кожного з них (Hanushek, 1995; Woessmann & West, 2002). Також Клінтон розробив «Закон про заборону вогнепальної зброї в школах», покликаний зменшити кількість випадків насильства, які почастішали в країні.

Внаслідок вищезгаданих ініціатив республіканців і демократів, посилилась роль штатів в освіті. Цьому сприяв і президент Рейган, який виступав за побудову «нового федералізму», за якого б окремі штати мали більше повноважень і могли самостійно вирішувати ширше коло питань (Busch, 2001; Conlan, 1988). Рейган вважав, що окремі штати активніше долучаться до впровадження реформ, якщо відштовхуватися від ідеалів, якими керувалися ще творці Конституції (Busch, 2001; Conlan, 1988). Клінтон багато в чому продовжив цей курс, спрямований на заохочення впровадження освітніх реформ, зокрема, програм вибору школи, на рівні штатів (McLarty et al., 2001).

---

## Сучасна політична ситуація

---

Ініціативи, які обговорювалися в цьому розділі, свідчать, що освітня сфера, особливо з початку 1980-х років, все більше привертає увагу політиків (McLarty et al., 2001; Manno, 1995). В цілому, це позитивна тенденція. Багато хто з працівників освіти

тепер почувається спокійніше, адже лідери країни пов'язують якість освіти з такими важливими питаннями як економічний розвиток, викоренення злочинності та боротьба з бідністю (McLarty et al., 2001; Manno, 1995). При цьому, однак, треба зазначити, що дискусії про шкільну освіту через підвищену увагу до цього питання стали більш політизованими. Зокрема, профспілки вчителів та об'єднання батьків усе частіше приймають сторону однієї з політичних партій, причому їхні оцінки та підходи незрідка кардинально розходяться (Liebermann, 1997; Loveless, 2000). Іноді думки звучать досить категорично, на зразок того, що коли ви справжні вчителі або батьки, то ви повинні підтримувати позицію певної партії. Це можна зрозуміти, але тут виникає ризик, що лідери країни діятимуть у своїх політичних інтересах, замість того, щоб думати, що краще для освітньої сфери (Liebermann, 1997; Loveless, 2000). Залишається тільки сподіватися, що завдяки увазі, яку політики приділяють освіті, вона буде об'єктом зрілих суджень та відповідальних рішень, а це сприятиме зміцненню Сполучених Штатів.

## Висновок

---

І демократи, і республіканці зробили свій внесок у розвиток освітньої сфери. Деякі ініціативи були однозначно вдалимими, інші ж можна назвати спірними. Може здаватися, що неоднозначних дій було більше, ніж успішних, але не потрібно забувати, що багато популярних освітніх програм свого часу теж викликали багато критики. Тож ще потрібен деякий час, щоб з'явилося дослідження, яке б підсумувало доробок представників двох основних партій за останні 25 років.

## Питання для обговорення

---

1. Американці цінують індивідуалізм вище, ніж будь-яка інша нація в світі. Тож не дивно, що люди з різних країн вважають: часто це йде на шкоду Сполученим Штатам. В цілому, в американському суспільстві індивідуалізм сьогодні посилюється. Але дехто стверджує, що в освіті намітилася протилежна тенденція, тому що влада взяла курс на встановлення загальнонаціональних освітніх стандартів і не впроваджує широкомасштабні програми вибору школи. Чому в питанні індивідуалізму американська освіта рухається в протилежному напрямку, ніж решта суспільства?

2. Деякі з освітян доводять, що все ширше використання комп'ютерів та Інтернету настільки змінить вищу освіту, що дистанційне навчання (через Інтернет) стане звичною справою, а лекції з більшості курсів студенти слухатимуть он-лайн. Чи згодні ви з такими прогнозами?

3. Як, на вашу думку, народжуються найкращі освітні підходи: внаслідок поєднання пропозицій різних політичних партій чи як результат самостійної роботи політичних сил? Чому?

4. Деякі освітяни стверджують, що які б зміни не відбувалися в суспільстві, а дітям завжди потрібно викладати базовий матеріал. Чи погоджуєтесь ви з таким твердженням? Чому?

## Список джерел

---

- Bell, T. H. (1988). *The thirteenth man: A Reagan cabinet memoir*. New York: Free Press.
- Boyer, E. (1995). *The basic school*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation.
- Bracey, G. (2003). The 13th Bracey report on the condition of public education. *Phi Beta Kappan*, 85, 148–164.
- Bradley, A. (1994). Student-achievement gains in Philadelphia charter schools. *Education Week*, 13(28), 10.
- Bryk, A., Lee, V., & Holland, P. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Busch, A. (2001). *Ronald Reagan and the politics of freedom*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bush, G. (1989). *Building a better America*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Clinton, B. (1995). *Proposed legislation: The Gun-Free Zones Amendments Act of 1995*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Coleman, J., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *High school achievement: Public, Catholic, and private schools compared*. New York: Basic Books.
- Coleman, J. J. (2000). Clinton and the party system in historical perspective. In S. E. Schier (Ed.), *The postmodern Presidency: Bill Clinton's legacy in U.S. politics* (c. 145–166). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Coleman, L. (2004). *The copycat effect*. New York: Paraview.
- Colopy, K. W., & Tarr, H. C. (1994). *Minnesota's public school options*. Washington, DC: Policy Studies Associates.
- Conciatore, J. (1990). Nation's report card shows little progress: Black students close gap. *Black Issues in Higher Education*, 6(22), 30–31.
- Conlan, T. J. (1988). *New federalism*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Cooperman, P. (1985). A nation at risk. In B. Gross & R. Gross (Eds.), *The great school debate*. New York: Simon & Schuster.
- Doerr, E., & Menendez, A. J. (1991). *Church schools and public money*. Buffalo, NY: Prometheus.
- Edwards, C., Hawley, J., Hayes, L., & Turner, C. (1989). *Federal funding priorities under the Bush administration*. Arlington, VA: Government Information Services.

- Finch, L. W. (1989). Choice: Claims of success, predictions of failure. *Education Digest*, 55, 12–15.
- Finn, C. E. Jr. (2002). Leaving many children behind. *The Weekly Standard*, 7(47), 26.
- Gardner, W. (2003, October 4). History lesson: Schools' golden age is a myth. *Los Angeles Times*, p. B21.
- Garrett, M. (2005). *The enduring revolution*. New York: Crown Forum.
- Gewirtz, S., Ball, S., & Bowe, R. (1995). *Markets, choice, and equity in education*. Buckingham, UK: Open University.
- Goodman, K. S. (1989). Whole language research: Foundations and development. *Elementary School Journal*, 90, 207–221.
- Goodman, K. S. (1992). Why whole language is today's agenda in education. *Language Arts*, 69, 354–363.
- Green, M. (2000, October). *Jesse Jackson's education amendment: Don't drink the water*. New Visions
- Commentary paper. Washington, DC: National Center for Public Policy Research.
- Green, S. R. (2001). Closing the achievement gap: Lessons learned and challenges ahead. *Teaching and Change*, 8, 215–224.
- Greene, J. P., Peterson, P. E., Du, J., Boeger, L., Frazier, C. L. (1996, August 30). *The effectiveness of school choice in Milwaukee: A secondary analysis of data from the programs of evaluation*. Paper presented at the annual meeting of the American Political Science Association, San Francisco.
- Greene, J. P., & Winters, M. A. (2006). The effect of residential school choice on public high school graduation rates. *Peabody Journal of Education*, 81, 203–216.
- Guth, J. L. (2000). Clinton impeachment and the culture wars. In S. E. Schier (Ed.), *The postmodern Presidency: Bill Clinton's legacy in U.S. politics* (c. 203–222). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Hanushek, E. A. (1995). Moving beyond spending fetishes. *Educational Leadership* 53(3), 60–64.
- Harman, D. (1987). *Illiteracy: A national dilemma*. New York: Cambridge Books.
- Harvey, D. H. (2000). The public's view of Clinton. In S. E. Schier (Ed.), *The postmodern Presidency: Bill Clinton's legacy in U.S. politics* (c. 124–142). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Haycock, K. (2001). Closing the achievement gap. *Educational Leadership*, 58(6), 6–11.
- Haycock, K., & Jerald, C. (2002). Closing the achievement gap. *Principal*, 82(2), 20–23.
- Hedges, L. V., & Nowell, A. (1999). Changes in the Black-White gap in achievement test scores. *Sociology of Education*, 72(2), 111–135.
- Howe, H. (1995). In J. F. Jennings (Ed.), *National issues in education: Elementary and Secondary Education Act* (5th ed.). Bloomington, IN: Phi Delta Kappan.
- Howell, W. G., & Peterson, P. E. (2002). *The education gap: Vouchers and urban schools*. Washington, DC: Brookings Institution.

- Irvine, J. J., & Foster, M. (1996). *Growing up African American in Catholic schools*. New York: Teachers College.
- Jerald, C., & Haycock, K. (2002). Closing the gap. *School Administrator*, 59(7), 16, 18, 20, 22.
- Jeynes, W. (2000). Assessing school choice: A balanced perspective. *Cambridge Journal of Education*, 30, 223–241.
- Jeynes, W. (2002). Educational policy and the effects of attending a religious school on the academic achievement of children. *Educational Policy*, 16, 406–424.
- Jeynes, W., & Littell, S. (2000). A meta-analysis of studies examining the effect of whole language instruction on the literacy of low-SES students. *Elementary School Journal*, 101(1), 21–33.
- Jones, L. V. (1984). White-Black achievement differences: The narrowing gap. *American Psychologist*, 39, 1207–1213.
- Kearns, D., & Doyle, D. (1989). *Winning the brain race*. San Francisco: ICS Press.
- Kirkpatrick, D. W. (1990). *Choice in schooling*. Chicago: Loyola University Press.
- Liebermann, M. (1997). *The teacher unions: How the NEA and AFT sabotage reform and hold students, parents, teachers, and taxpayers hostage to bureaucracy*. New York: Free Press.
- Loveless, T. (2000). *Conflicting missions? Teachers unions and school reform*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Manno, B. V. (1995). Reinventing education in the image of the Great Society. In J. F. Jennings (5th ed.). *National issues in education: Elementary and Secondary Education Act* (c. 3–54). Bloomington, IN: Phi Delta Kappan.
- McCabe, J. (2003). *The wasted years: American youth, race, and the literacy gap*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- McLanahan, S., & Sandefur, G. (1994). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McLarty, T. F., Panetta, L., Bowles, E. B., & Podesta, J. D. (2001). *A record of accomplishment*. Little Rock, AR: William J. Clinton Foundation.
- Minutaglio, B. (1999). *First son: George W. Bush and the Bush family dynasty*. New York: Random House.
- Moranto, R., & Coppetto, L. (2004). The politics behind Bush's No Child Left Behind initiative. In B. Hilliard, T. Lansford, & R. P. Watson (Eds.), *George W. Bush: Evaluating the president at midterm* (c. 105–119). Albany: SUNY Press.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk*. Washington, DC: Author.
- National Education Association of the United States, Commission on the Reorganization of Secondary Education. (1918). *Cardinal principles of secondary education: A report of the Commission on the Reorganization of Secondary Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Education Association of the United States, Committee of Ten on Secondary School Studies (1893). *Report of the Committee [of ten] on secondary school studies appointed at the*

- meeting of the National Educational Association, July 9, 1892, with the reports of the conferences arranged by this committee and held December 28–30, 1892.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Neu, B., & Hale, W. (2000). Supervising emergency credential teachers. *Thrust for Educational Leadership*, 29(3), 38–39.
- Office of Educational Research and Improvement. (2001). *Implications of the No Child Left Behind Act of 2001 for education.* Washington, DC: Author.
- Pardey, D. (1991). *Marketing for schools.* London: Kogan Page.
- Payzant, T. W., & Levin, J. (1995). Improving America's schools for children with the greatest need. In J. F. Jennings (Ed.), *National issues in education: Elementary and Secondary Education Act* (c. 55–75). Bloomington, IN: Phi Delta Kappan.
- Perrone, V. (1991). On standardized testing. *Childhood Education*, 67(3), 131–142.
- Peterson, P. E., Greene, J. P., & Noyes, C. (1996). School choice in Milwaukee. *Public Interest*, 125, 38–56.
- Phi Beta Kappa/Gallup Poll. (2002). *School Choice Poll.* Princeton, NJ; Gallup.
- Podair, J. E. (2002). *The strike that changed New York.* New Haven, CT: Yale University Press.
- Poswick-Goodwin, S. (2003, February). Sizing up the ESEA. *California Educator*, c. 7–19.
- Powell, S. D. (1999). Teaching to the test. *High School Magazine*, 6(5), 34–37.
- Ravitch, D. (1974). *The great school wars.* New York: Basic Books.
- Reagan, R. (1983). Foreword. In R. Reagan, W. Bennett, & E. W. LeFever (Eds.), *Reinvigorating our schools.* Washington, DC: Ethics and Public Policy Center.
- Riley, R. (2002). Education reform through standards and partnerships. *Phi Delta Kappan*, 83, 700–707.
- Ritter, G. W., & Lucas, C. J. (2003). Puzzled states. *Education Next*, 3(4), 54–61.
- Rouse, C. E. (2004). Private school vouchers and student achievement: An evaluation of the Milwaukee parental choice program. In *Efficiency, competition, and policy, the Elgar Reference Collection* (c. 320–369). Cheltenham, UK: Elgar.
- Sarason, S. B. (1999). Charters: The next flawed reform? *School Administrator*, 56(7), 32–34.
- Shanker, A. (1996). AFT endorsement. *Teacher Magazine*, 8(1), 8.
- Shapiro, S. (1998). Clinton and education: Policies without meaning. In S. Shapiro & D. E. Purpel (Eds.), *Critical social issues in American education: Transformation in a post-modern world* (c. 44–45). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (2001, April). *Reducing the gap: Education for all and the achievement of African American and Latino students.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Smith, M. S., Scoll, B. W., & Plisko, V. W. (1995). Improving America's Schools Act: A new partnership. In J. F. Jennings (Ed.), *National issues in education: Elementary and Secondary Education Act* (c. 3–17). Bloomington, IN: Phi Delta Kappan.
- Spring, J. (1997). *The American school 1642–1996.* New York: Longman.

- Stahl, S. A. (2001). Teaching phonics and phonological awareness. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (c. 333–347). New York: Guilford Press.
- Sykes, C. J. (1995). *Dumbing down our kids*. New York: St. Martin's Press.
- Tatalovich, R., & Frendreis, J. (2000). Clinton, class, and economic policy. In S. E. Schier (Ed.), *The postmodern presidency: Bill Clinton's legacy in U.S. politics* (c. 41–59). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- U.S. Census Bureau. (2001). *Census 2000*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Education. (2000). *Digest of education statistics*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Education. (2002). *No Child Left Behind*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Education. (2004). *Digest of education statistics*. Washington, DC: Author.
- Walberg, H. J. (1986). What works in a nation still at risk. *Educational Leadership*, 44(1), 7–10.
- Wilson, K. G., & Daviss, B. (1994). *Redesigning education*. New York: Holt.
- Witte, J. (1999). The Milwaukee voucher experiment: The good, the bad, and the ugly. *Phi Delta Kappan*, 81, 59–64.
- Witte, J. (2000). Selective reading is hardly evidence. *Phi Delta Kappan*, 81, 391.
- Witte, J. F., & Thorn, C. (1996). Who chooses voucher and interdistrict choice programs in Milwaukee? *American Journal of Education*, 104, 186–217.
- Woessmann, L., & West, M. R. (2002). *Class-size effects in school systems around the world: Evidence from between-grade variation in TIMSS*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Woods, P. A., Bagley, C., & Glatter, R. (1998). *School choice and competition: Markets in the public interest?* London: Routledge.
- Yeagley, R. (2003). The demands of data under NCLB. *School Administrator*, 60(11), 22–25.
- Zak, M. (2000). *Back to the basics for the Republican Party*. Chicago: Zak.



# Інші сучасні освітні питання та реформи

У ХХІ столітті освіта продовжує перебувати в центрі громадської уваги. У шкільній сфері було проведено багато реформ, деякі з яких викликали неоднозначну реакцію в суспільстві. Розбіжності в думках виникають щодо зовсім різних питань і це нагадує нам, що наслідки освітніх ініціатив часом відчужаються далеко за межами школи, впливаючи на добробут молодих людей та всієї країни.

Одна з найактуальніших освітніх тем сьогодні – вирівнювання обсягів фінансування шкіл. Ці вимоги сьогодні виконала лише приблизно половина штатів (Education Trust, 2002; Quade, 1996). Останніми роками гостро стала проблема стрілянини в школах. Такі випадки з 1996 року зафіксовані у десятках приміських та сільських шкіл. Тут постає важливе питання: як покласти цьому край? (Coleman, 2004; Matera, 2001) Також низка навчальних закладів запровадила шкільну форму, щоб боротися з соціально неприйнятною поведінкою (Starr, 2000; Brunnsma, 2004). Деякі шкільні керівники звітують про досягнуті успіхи, але скептики сумніваються в ефективності таких заходів (Starr, 2000; Brunnsma, 2004).

Останніми роками все більше освітян вважає, що стосунки в сім'ї прямо пов'язані з освітніми успіхами дитини. А також педагоги виступають за активніше запозичення іноземного досвіду в сфері освіти (Jeynes, 2002, 2003, 2005a; Stevenson & Stigler, 1992). Багато учених-суспільствознавців наголошують, що для того, щоб покращити свою освітню роботу, американські вчителі повинні ознайомитися з найкращими зарубіжними методиками та застосувати їх на практиці (Jeynes, 2002, 2003, 2005a; Stevenson & Stigler, 1992).

Крім того, провідну роль у майбутньому відіграватиме комп'ютерна грамотність та вивчення сучасних технологій (Cuban, 2001; LeFevre, 2004; Shapiro, 2004; Wilson, 2004). Викладаючи такі предмети, вчителі прагнуть зробити випускників більш конкурентоздатними на ринку праці.

## Вирівнювання обсягів шкільного фінансування

---

Сьогодні у США в багатих шкільних округах (75-й перцентиль) на одного учня витрачається на 900 доларів більше, ніж у бідних шкільних округах (25-й перцентиль) (Education Trust, 2002). А в шкіл на різних кінцях шкали цей показник

різнитися ще більше (Education Trust, 2002). У Сполучених Штатах, де рівність вважається одним з найвищих ідеалів, такий стан справ неприйнятний (Yinger, 2004), адже це дискримінація щодо незаможних громадян.

Рух за вирівнювання шкільних витрат зародився на початку 1970-х (Benson, 1975). Його активісти наполягали, що всі державні школи повинні витрачати на одного учня однакові суми грошей: це буде справедливо та допоможе боротися з бідністю (Benson, 1975).

Школи отримують різні суми коштів, тому що гроші на освіту в першу чергу йдуть від місцевого податку на нерухомість (Benson, 1975; Guthrie, 1975). Плани вирівнювання фінансування передбачають, що частина надходжень від податку на прибуток із багатих регіонів буде перерозподілена на користь бідніших шкільних округів (Benson, 1975; Guthrie, 1975). Щодо питання справедливості, то тут очевидно, чому обсяги фінансування в межах кожного штату мають бути вирівняні. Але в реальності є певні труднощі з втіленням цієї концепції.

Запропонована практика схожа на надання батькам можливості обирати школу для своїх дітей. Багато освітян дотримуються переконання, що якщо влада Сполучених Штатів буде сприяти розгортанню програм вибору школи (як державної, так і приватної), то систему освіти буде врятовано. Подібні погляди й у багатьох людей, які виступають за вирівнювання обсягів шкільних витрат. Але так само як на практиці певні фактори обмежують результативність програм вибору школи, так і в питанні вирівнювання витрат існують деякі перешкоди, які роблять результати втіленню цього нововведення менш ефективними, ніж вони виглядають в теорії.

По-перше, визначити, в чому на практиці полягають справедливність та рівність набагато важче, ніж може здатися. Щоб краще зрозуміти це, уявімо таку наближену до реальності ситуацію: кожна міська державна школа витрачає в розрахунку на одного учня 6 800 доларів, приміська – 7 800, а сільська – 5 800. На перший погляд, достатньо вирівняти фінансування так, щоб у всіх цих школах на одного учня витрачали 6 800 доларів, і проблему буде вирішено. Але насправді все дещо складніше, адже в деяких школах додаткові кошти йдуть на а) зарплати охоронцям, особливо в криміногенних районах, б) на спеціальні програми, за якими навчається більше дітей, в) на навчання старшокласників, яких в деяких шкільних округах більше, ніж в інших, г) на ремонт, закупку додаткових підручників тощо через більшу кількість актів вандалізму (Benson, 1975; Guthrie, 1975; Quade, 1996). Також за різних обставин вчительські зарплати можуть бути не однаковими. Скажімо, деякі сільські школи розташовані в пустелі, в горах або в інших віддалених районах, тому тамтешнє керівництво часто змушене пропонувати педагогам вищі зарплати, щоб мати змогу запросити кваліфікованих робітників. Багато міських мерів для того, щоб заохотити хороших вчителів працювати в районах з високим рівнем злочинності, пропонують їм певні фінансові стимули (Yinger, 2004). Як вказує Гатрі (1975), для забезпечення справжньої рівності та справедливості в різних ситуаціях потрібен різний підхід. Наприклад, для старшокласників та учнів, які навчаються за

спеціальними програмами, потрібно виділяти більше коштів, ніж для середньостатистичного школяра (Guthrie, 1975). У цьому контексті особливо гостро постає питання ремонту шкіл: багато платників податків обурені перспективою весь час платити за наслідки учнівського вандалізму в якійсь далекій школі. З приводу того, як найкраще вчинити в такій ситуації, думки розходяться. Глорія Ледсон-Біллінгз досліджує наскільки «рівність означає однаковість» (2000, с. 208). Вона зазначає, що ці два поняття не є ідентичними. Але навіть якщо прийняти цю точку зору, все одно рівність – це вельми суб'єктивне поняття.

По-друге, навіть якщо однозначно вирішити, що вирівнювати шкільні витрати все ж необхідно, то все одно такі нововведення не означатимуть, що учні з багатих та бідних районів стануть вчитися однаково добре. На це є дві головні причини: а) у 24 штатах, де вирівняно обсяги фінансування шкіл, розрив у рівнях успішності учнів лише дещо скоротився (Downes, 2004; Flanagan & Murray, 2004) та б) не виявлено однозначного взаємозв'язку між рівнем витрат на одного учня та успішністю складання школярами тестів. Деяка позитивна кореляція і справді спостерігається, але вона доволі слабка (U.S. Department of Education, 2003). Проаналізувавши витрати на освіту в розрахунку на одного учня та академічну успішність у 50 штатах та в окрузі Колумбія, можна виявити цікаві закономірності. Приміром, найбільше на одного учня витрачається у Вашингтоні (U.S. Department of Education, 2003), між тим, це місто посідає 51-е, тобто, останнє місце за рівнем академічної успішності учнів (U.S. Department of Education, 2003). А штат Юта займає 51-е місце за рівнем витрат на одного учня, але зазвичай опиняється у першій п'ятірці за рівнем шкільної успішності (U.S. Department of Education, 2003). Тож хоча практично всі американці хотіли б, щоб розрив у рівнях успішності між різними категоріями учнів скоротився, політика вирівнювання обсягів шкільних витрат навряд чи дасть той ефект, на який сподіваються її прихильники.

По-третє, помічено, що в штатах, де обсяги шкільних витрат вирівняні, громадяни менш схильні погоджуватися на збільшення податків з метою фінансування шкіл (Yinger, 2004). Тобто, мешканці заможних регіонів не хочуть платити вищі податки, тому що значна частка цих грошей буде витрачена на учнів з інших місцевостей штату (Cullen & Loeb, 2004; Yinger, 2004).

## **Рух за вирівнювання обсягів фінансування**

Попри те, що вирівнювання обсягів витрат на різні школи практично не спонукає учнів в бідніших районах вчитися краще, багато хто переконаний, що ця практика все одно має впроваджуватися з міркувань рівності та справедливості. Це питання стало особливо актуальним у 1971 році, коли Верховний суд Каліфорнії виніс рішення у справі «Серрано проти Пріста» (Cullen & Loeb, 2004; Yinger, 2004). Суд постановив, що система фінансування шкіл у штаті несправедлива, адже гроші на середню освіту в основному йдуть від податку на нерухомість, що призводить до

нерівності, яка суперечить законам Каліфорнії (Yinger, 2004). Це судове рішення було дуже важливим, тому що на його основі в десятках штатів почалися слухання аналогічних справ, ухвали в яких приймалися з урахуванням положень місцевого законодавства (Yinger, 2004). Але Верховний суд США прийняв зовсім інше рішення у справі «Незалежний шкільний округ Сан-Антоніо проти Родрігеза» (1973). Суд дійшов висновку, що «подібні диспропорції в системі шкільної освіти Техасу не порушують положень федерального законодавства про рівний захист громадян» (Lukemeyer, 2004, с. 60). Ця справа теж була ключовою, тому що внаслідок рішення Верховного суду позивачі були змушені звертатися до судів окремих штатів, а не до судових інстанцій федерального рівня (Lukemeyer, 2004). У 18 аналогічних справах верховні суди штатів постановили, що чинна схема розподілу коштів між школами легітимна, втім, багато штатів визнали, що існуюча система фінансування середніх навчальних закладів не конституційна (Yinger, 2004).

На рівні штатів боротьба за вирівнювання обсягів фінансування триває і до сьогодні. Цікаво, що цей процес часто ініціює виконання інших, дотичних до цієї проблеми, завдань. Наприклад, відомий так званий «позов Вільямса» в Каліфорнії (California League of Middle Schools, 2004), де йшлося не лише про те, що схема фінансування шкіл у цьому штаті несправедлива, але й стверджувалося, що середні навчальні заклади навіть у багатьох заможних районах фінансуються недостатньо. В результаті, хоча суд Каліфорнії так і не визнав, що гроші розподілялися неправильно, все ж керівництво штату дійшло порозуміння з позивачами та розробило план заходів для збільшення обсягів фінансування шкіл та більш рівномірного розподілення коштів в шкільних округах штату (California League of Middle Schools, 2004).

## **Чи потрібно вирівнювати обсяги фінансування шкіл у Сполучених Штатах?**

Навіть попри те, що вирівнювання обсягів фінансування різних шкіл навряд чи суттєво вплине на результати роботи освітніх закладів у міських районах та, скоріше за все, не допоможе зменшити різницю між навчальними успіхами учнів, та все ж з міркувань справедливості освітяни все одно повинні й далі рухатися цим шляхом. Адже за даними Освітнього трасту (2002) у багатих шкільних округах на одного учня витрачається на 900-1000 доларів більше, ніж в бідних районах. Скоротити цей розрив буде справедливим.

Звичайно, в реальності здійснити вирівнювання шкільних витрат не так просто. Щоб така політика була дієвою, люди із заможних районів повинні виявляти альтруїзм, а керівництво того чи іншого штату має бути націлене на поліпшення роботи шкіл (Benson, 1975; Yinger, 2004). Як зазначає Фоксбі, сьогодні багаті батьки та батьки-заможні представники середнього класу більше схильні віддавати своїх дітей до приватних шкіл, аніж погоджуватися, щоб їхні гроші, сплачені у вигляді податків, йшли на освіту чужих дітей.

Між тим, вирівнювання обсягів фінансування різних шкіл має певні очевидні переваги. Завдяки цьому процесу система шкільної освіти не тільки буде будуватися на більш рівноправних та справедливих засадах, але й, як відзначає Бенсон (1975), це «спонукає керівництво штатів серйозніше ставитися до питання підвищення ефективності освіти» (с. 10). Крім того, вирівнювання обсягів витрат на різні школи певним чином впливає і на вартість нерухомості, так, будинки в бідних та занедбаних міських кварталах можуть дещо зрости в ціні, а житло в престижних приміських зонах навпаки – подешевшати. Поки що важко сказати яким виявиться комплексний вплив роботи з вирівнювання обсягів фінансування шкіл, але немає сумнівів, що країна обрала саме цей шлях. Мова не йдеться про абсолютне зрівняння обсягів фінансування усіх без винятку шкіл країни, адже вартість життя в різних куточках США неоднакова. Але все більше освітян виступає за вирівнювання витрат на школи в межах окремих штатів. Час покаже, наскільки успішним виявиться це починання.

## Стрілянина в школах

---

З 1996 року до американців все частіше надходили тривожні новини про численні випадки стрілянини, вчинені молодими людьми переважно в державних школах, розташованих в передмістях та сільських районах країни (Coleman, 2004).

Тут слід відзначити, що ця проблема виникла задовго до 1996, адже такі випадки стали поширеним явищем в міських школах ще у 1960-і роки (Корка, 1997). Мешканці міст не втомлюються підкреслювати цей факт. Вони нерідко обурюються, що багато американців переконані в тому, що стрілянина у школах почалася лише у 1996. А ще городяни скаржаться, що коли люди чують про новий випадок стрілянини в місті, вони часто кажуть: «Гм, це справді дуже погано. Але що ж ви хочете – це ж Філадельфія! (чи інше якесь місто)». В то же час, почувши, що стрілянина сталася десь у передмісті чи в сільській місцевості, ті ж люди вигукують: «Боже! Куди котиться цей світ! Як таке могло статися?» Жителі міст переконані, що в результаті таких стереотипів, американська громадськість не сприймала цю проблему серйозно аж до кінця 1990-х.

Стрілянина в школах почалася задовго до 1996, але саме в цьому році такі трагічні випадки почали відбуватися в передмістях та сільській місцевості Америки. 2 лютого 1996 року 14-літній підліток Баррі Лоукайтс із Мозес-Лейк, що в штаті Вашингтон, убив двох учнів та вчительку математики. Хлопець заявив, що його сильно вразив роман Стівена Кінга «Шаленство», де йдеться про вбивство у школі (Coleman, 2004). Вбиваючи однолітків він навіть цитував цю книгу: «Це вже крутіше алгебри, хіба ж ні?». Крім того, Лоукайтс заявив, що велике враження на нього справили відеокліп на пісню «Джеремі» рок-гурту «Перл Джем», а також фільми «Вроджені вбивці» Олівера Стоуна та «Щоденники баскетболіста» (Coleman, 2004). З

цього приводу Коулман зазначав: «Сьогодні Стівен Кінг каже, що краще б він ніколи не писав «Шаленства» (с. 4).



Вогонь у школі відкрив і Еван Ремзі з містечка Бат на Алясці. Спершу він сказав, що вбивати – це класно, а далі застрелив директора школи та свого однокласника (Matera, 2001). А в жовтні 1997 року хлопчина з містечка Перл, Міссісіпі, який, як виявилось, належав до секти сатаністів і був злий на свою колишню дівчину, убив її, зарізав свого брата та ще одного учня. Він був членом банди «Кроз».

Наприкінці 1997 та в першій половині 1998 стрілянина в школах тривала. Так, 1 грудня 1997 Майкл Карніл в містечку Вест-Падука увірвався на молитовне зібрання перед початком шкільних занять і поцілів у 8 учнів, причому троє з них дістали смертельні поранення (Matera, 2001). До стрілянини в середній школі «Колумбайн» широкого суспільного розголосу набули трагічні події, що трапилися у березні 1998 року в Джонсборо, штат Арканзас. Там двоє хлопців віком 11 і 14 років відкрили вогонь по учнях, убивши чотирьох однокласників та вчителя і поранивши 10 інших школярів (Matera, 2001). Мотивували вони це бажанням налякати людей. Цей випадок привернув до себе стільки уваги з цілої низки причин: приміром, через те, що стрілянина сталася не в приміщенні, а поза його межами – там, де криваву трагедію легко було висвітлювати телевізійникам, а також через приголомшливу мотивацію вчинку та велику кількість постраждалих.

Деякі соціологи висувають гіпотезу, що масштабність, із якою засоби масової інформації висвітлювали бійню в Джеймсборо, породила «ефект мавпування» (Coleman, 2004). Бо, скажімо, наступного ж дня після цієї події застрелився один із школярів у містечку Колдвотер, Мічиган, а через шість днів – школярка в Чейпел-Гілл у Північній Кароліні. А протягом двох місяців після трагічних подій у Джеймсборо

сталось три випадки стрілянини у школах: 24 квітня 1998 року хлопчик застрелив свого вчителя, 19 травня учень у Фаствіллі, штат Теннессі, застрелив свого однокласника, який зустрічався з його колишньою дівчиною, а 21 травня школяр у місті Спрінгфілд, штат Орегон, вбив одного учня, поранив ще 23-х, а потім завдав вогнепальних поранень своїм батькам і врешті вбив їх.

Крім того, стрілянина була в школах міст Стемпис (Арканзас), Коньєрс (Джорджія), Демінг (Нью-Мексико), Форт-Джибсон (Оклахома), Ель-Кахон та Санті (Каліфорнії), Лейк-Ворз (Флорида), а також у селищі Маунт-Морріс (Мічиган) (Matera, 2001).

Але всі ці випадки затьмарили сумнозвісні події в середній школі «Колумбайн» у Літлтоні, штат Колорадо (Brown & Merritt, 2002; Carlston, 2004; Scott & Nimmo, 2000; Zoba, 2000). Там у квітні 1999 року Ерік Харріс та Ділан Кліболд підірвали 30 вибухових пристроїв і зробили 188 пострілів, внаслідок чого загинуло 15 учнів та було поранено ще 14 (Matera, 2001). Причому, на щастя, хлопцям не вдалося реалізувати всіх своїх планів, адже не вибухнули дві масивні пропанові бомби, закладені в кафетерії. Коли б ці вибухи сталися, то «влада вважає, що могли б загинути 488 людей, які перебували в переповненій їдальні, а також 56, які знаходилися в бібліотеці поверхом вище» (Matera, 2001, с. 2). У Харріса та Кліболда виявили 76 саморобних вибухових пристроїв, зроблених із обрізків труб, а також багато напівавтоматичної вогнепальної зброї.

Якщо розглядати ці події у ретроспективі, то стає дивно, що ніхто не відреагував на численні ознаки, які мали б стривожити. Наприклад, у Харріса був веб-сайт, де хлопець відкрито ділився думками та розказував про свої наміри. Так, він написав: «Я переконаний, що коли я щось кажу, то так і буде. Я – ваш закон, і якщо він вам не до вподоби, ви помрете. Якщо ви не подобаєтеся мені або мені не подобається те, що ви хочете, щоб я робив, ви помрете» (як читаємо у: Brown & Merritt, 2002, с. 84). Крім того, Харріс заявляв: «Я понапишаю вибухових пристроїв по всьому містечку та підриватиму кожен з них коли і як заманеться, щоб зрівняти з землею усе це [лайливе слово] місце» (як читаємо у: Scott & Nimmo, 2000, с. 150). А на Ділановому підручникові Харріс написав: «Господи, я не можу чекати, доки вони помруть. Я готовий спробувати смак крові негайно... Знаєш, що я ненавиджу? ЛЮДСТВО! Вбий усе... Вбий усе» (як читаємо у: Brown & Merritt, 2002, с. 94).

Подібно до більшості учнів, які вчиняли стрілянину в школах, Харріс та Кліболд були палкими прихильниками музики Меріліна Менсона та жорстоких відеоігор. Їх обох дражнили учні, які грали в американський футбол. Крім того, Харріс затаїв образу на свою колишню дівчину і прагнув їй помститися. Один із учнів охарактеризував його так: «Ерік завжди був недоброчливим, заздрисним та всім невдоволеним» (Brown & Merritt, 2002, с.75).

Після подій у школі «Колумбайн» учні стали частіше планувати подібні акти помсти, але реальна кількість вчинених порушень із застосуванням вогнепальної зброї в школах знизилася (Matera, 2001; Coleman, 2004). Завдяки пильності керівників

шкіл, ФБР та поліції було попереджено кілька крупних збройних нападів. Деякі з цих планів передбачали набагато масовіші вбивства, ніж ті, які сталися в «Колумбайн». Приміром, у 2001 році правоохоронці перехопили повідомлення електронної пошти за день до того, як мала статися серія запланованих вибухів, внаслідок яких повинна була злетіти в повітря ціла школа в Нью-Бедфордді, штат Масачусетс (Newman, 2004).

## **Причини стрілянини**

Поза сумнівом, ті, хто вчиняв ці злочини, були охопленими люттю людьми з порушеною психікою, але причини їхнього нестабільного емоційного стану були різні (Brown & Merritt, 2002; Coleman, 2004; Matera, 2001; Newman, 2004). Багатьох з них приваблювали насильство та зброя. Декого дражнили інші учні. Частина хлопців розійшлася зі своїми дівчатами. Деякі учні погано вчилися в школі. А були й такі, які просто хотіли налякати людей та привернути до себе увагу. Взагалі кажучи, між звичками та уподобаннями учнів, які зчинили стрілянину в школах, можна знайти більше спільного, ніж у їхньому життєвому досвіді. Такі учні, як правило, просто обожнювали вогнепальну зброю та любили слухати та дивитися передачі, де виправдовувалося насильство. Але при цьому практично всі вони не мали авторитету серед інших учнів.

## **Наскільки поширені насильство та злочинність серед неповнолітніх?**

Сумнозвісні інциденти із застосуванням вогнепальної зброї, які сталися в школах починаючи з 1997, змусили американців по-новому подивитися на масштаби насильства та злочинності серед неповнолітніх. Як уже зазначалося, дуже шкода, що для того, щоб батьки усвідомили всю актуальність проблеми, мали статися масові убивства в сільських та приміських школах, хоча рівень насильства в середніх навчальних закладах почав зростати ще в 1960-і роки, але тоді подібні випадки ставалися майже виключно у неблагополучних міських районах (Корка, 1997).

Зазвичай підлітки не такі агресивні, як їх змальовують у вечірніх випусках новин, а більшість шкіл далеко не такі небезпечні, як це часом подають ЗМІ. Але деякі статистичні дані все ж не можуть не тривожити. По-перше, в школах Америки щороку скоюється 400 тисяч злочинів різної тяжкості (Burns et al., 1998). Щодо питання, де безпечніше – у школі чи вдома, – думки авторів різних досліджень розходяться (Centers for Disease Control and Prevention, 1989; Snyder & Sickmund, 1995). Але суперечки на цю тему по суті не мають сенсу, адже багато конфліктів, які зароджуються у школі, врешті решт розв'язуються вже поза її територією. Злочини, скоєні неповнолітніми, завдають серйозних моральних та матеріальних збитків місцевій громаді та державі вцілому. У 1998 році керівництво шкіл доповіло про 253 000 випадків вчинення серйозних злочинів проти учнів, кваліфікованих як



фізичне насильство за обтяжуючих обставин (Kaufman et al., 2000). За приблизними підрахунками Національної асоціації освіти, щодня заняття у школі пропускає 160 000 учнів, які в такий спосіб намагаються уникнути фізичного насильства з боку інших школярів (Lal, Lal, & Achilles, 1993).

Досвід показує, що є певні досить надійні індикатори, за якими можна прогнозувати, наскільки імовірні прояви насильства в тій чи іншій школі. У першу чергу це наявність або відсутність а) підліткових банд та б) наркодилерів у школах, які поширюють там наркотики (Kaufman et al., 2000; Lal et al., 1993). Ці питання особливо актуальні, оскільки 11% американських школярів уже у восьмому класі відзначають, що вони належать до певної банди. А якщо проводити опитування тільки серед хлопців, то цей відсоток виявиться ще вищим (Esbensen & Deschenes, 1998). Крім того, приблизно третина американських учнів каже, що наркодилери в їхній школі продавали або, принаймні, пропонували їм наркотики. На практиці застосування вогнепальної зброї у школі – досить рідкісне явище, але проблеми з дисципліною широко поширені.

«Закон про заборону вогнепальної зброї в школах», прийнятий за ініціативи президента Клінтона – про цей документ ішлося в Розділі 14 – мав на меті очистити школи від вогнепальної та іншої зброї, а в разі її виявлення на учня автоматично накладається покарання – це правило так званої «нульової терпимості» (Clinton, 1995; Coleman, 2004). З 1996 року, коли почастишали випадки стрілянини у школах, розташованих у передмістях, середні навчальні заклади стали активніше впроваджувати положення цього закону (Casella, 2003; Coleman, 2004). Однак учені-суспільствознавці по-різному ставляться до цієї політики нульової терпимості. Дехто з них переконаний, що вона дозволяє знизити рівень насильства у школах, але інші заявляють, що в наслідок застосування цих жорстких правил зі школи виключають багато молодих людей, які цього не заслужили, наприклад, коли в машині учня вчителі знаходять ніж, випадково залишений там батьками школяра.

## Шляхи вирішення проблеми стрілянини у школах

Суспільствознавці та політичні лідери країни найчастіше пропонують два основні шляхи для вирішення проблеми стрілянини у школах: а) контроль за вогнепальною зброєю та б) моральна освіта. Не викликає сумнівів, що у Сполучених Штатах величезна кількість вогнепальної зброї. За приблизними підрахунками у США стільки ж одиниць вогнепальної зброї, скільки й громадян (Gahr, 2002). Придбати вогнепальну зброю доволі легко, а тому багато людей виступає за більш суворе законодавство, яке б дало змогу більше ефективно контролювати її продаж. Інші ж наполягають, що закони, які мають на меті унеможливити придбання вогнепальної зброї підлітками, вже існують (Armstrong, 2002). При цьому, однак, всім учням, які вчиняли стрілянину, все ж вдалося придбати таку зброю. Ерік Харріс із цього приводу навіть записав відео, де проголосив, що закони про вогнепальну зброю

не змогли йому завадити придбати її (Scott & Nimmo, 2000). Таким чином, хоча заходи з контролю за вогнепальною зброєю могли б стати відчутним бар'єром на шляху злочинності серед дорослих, не можна бути твердо впевненим, що вони так само дозволили б знизити рівень злочинності серед неповнолітніх.

Ще одним ефективним засобом багато хто вважає повернення морального виховання в повному обсязі до шкільного курсу. Адже в часи, коли воно відіграло значно суттєвішу роль в американській освіті, вчителі частіше розповідали учням про любов до ближніх, про золоте правило – «поводься з іншими так, як би ти хотів, щоб вони поводитися з тобою», про вміння вибачати та справлятися з власним гнівом, а також про те, що потрібно намагатися адекватно сприймати тих людей, які в чомусь відрізняються від тебе самого (Coleman, 2004). Ті, хто обстоює подібні підходи, дотримуються переконання, що численні металошукачі, політика нульової терпимості, а також інші подібні починання – це все боротьба із наслідками проблеми, в той час, коли насправді в першу чергу слід боротися з бездуховністю та прищеплювати учням моральні цінності.

Частина освітян підтримує третій шлях і виступає за зменшення шкіл. Адже практично всі випадки застосування вогнепальної зброї зафіксовані у великих школах. Так, згадана вже школа «Колумбайн» невдовзі перед тим, як у ній зчинилася стрілянина й залунали вибухи, була розширена й перетворилася на заклад, де навчалося 2000 учнів (Carlston, 2004). Крім того, як уже зазначалося в Розділі 10, існує ряд академічних причин, з яких частина освітян віддає перевагу меншим школам. Питання про те, як скоротити кількість випадків стрілянини у школах, стало одним із найбільш обговорюваних серед освітян саме внаслідок трагічних подій, які сталися в школі «Колумбайн».

#### Освітні дебати: який шлях для запобігання стрілянини у школах найкращий?

Американці погоджуються, що потрібно вживати більше заходів для запобігання використання вогнепальної зброї у школах, але думки розходяться щодо того, який спосіб для цього найкраще застосувати. Дехто з учених-суспільствознавців доводить, що потрібно зробити закони про контроль над вогнепальною зброєю жорсткішими. Інші ж кажуть, що чинні закони і так забороняють продаж вогнепальної зброї підліткам, але молоді люди все одно знаходять способи її придбати. Деякі освітяни вважають, що проблему можна вирішити, скоротивши кількість учнів у класі. Вони наголошують, що стрілянина та вибухи були зафіксовані переважно у великих школах. Крім того, частина людей вважає, що моральне виховання знову повинно бути в центрі шкільної програми, як це було до 1963 року. Адже, якщо школярів будуть вчити прощати, не давати волі власному гніву та не вчиняти хуліганських дій, то проявів асоціальної поведінки серед учнів поменшає.

## Шкільна форма

---

Введення шкільної форми – це одна з найпопулярніших реформ, яка сьогодні реалізується або обмірковується в багатьох шкільних округах (Brunsma, 2002). Ідея шкільної форми далеко не нова. Адже впродовж багатьох років така вимога була типовою для багатьох приватних та загальноосвітніх шкіл по всій Америці (Brunsma, 2004). Крім того, як і раніше, шкільна форма лишається найпоширенішим варіантом шкільного одягу в тих численних країнах світу, де система шкільної освіти побудована за західним зразком (Stevenson & Stigler, 1992). Вперше заклик до використання шкільної форми зафіксований у 1222 році, коли за це виступив тодішній архієпископ Кентерберійський Стівен Лангтон (Brunsma, 2004). Але з часом, в міру того, як індивідуалізм ставав усе важливішою суспільною цінністю (особливо – в часи хіпі), носіння шкільної форми перетворилося на непопулярний захід. Крім того, було винесено кілька судових рішень, які підтверджували право учнів приходити на навчання довільно вдягненими, тому керівництво шкіл вже не могло обмежувати учнів, вимагаючи від них вбиратися лише певним чином (Brunsma, 2002, 2004).

Консерватори нарікали на щойно згадані тренди в моді та юриспруденції та стверджували, що відсутність єдиної шкільної форми призведе до подальшого зниження самодисципліни учнів, яка в 1960-70-і роки і так була тривожно низькою (Brunsma, 2002, 2004). Так як тенденції в культурі та правовій сфері були досить однозначними, то консерваторам довелося визнати свою поразку.

Але стрімке зростання злочинності серед неповнолітніх знову поставило питання шкільної форми на порядок денний. Наприкінці 1970-х цей показник зріс настільки, що частота арештів неповнолітніх за скоєння кримінальних злочинів порівняно з 1950-м роком зросла у 32 рази (Bennett, 1983). Через це член Демократичної партії і мер міста Вашингтона, округ Колумбія Маріон Беррі «почав обговорювати зі своєю адміністрацією можливість запровадження стандартизованого дрес-коду в державних школах округу Колумбія» (Brunsma, 2004, с.14). Беррі був переконаний, що політичним лідерам країни необхідно вжити термінових заходів для протистояння різкому сплеску підліткової злочинності. В школах питання запровадження шкільної форми особливо активно обговорювалося протягом 1980-х років, а деякі навчальні заклади втілили цю ідею в життя (Brunsma, 2004). Звичайно, багато приватних шкіл як і раніше вимагали носіння шкільної форми. Першим державним навчальним закладом Америки, керівництво якого почало широко пропагувати носіння шкільної форми в останній чверті XX століття, а точніше в 1980-х роках, стала початкова школа Черрі-Хілл у місті Балтимор, штат Меріленд (Brunsma, 2004). Завдяки зусиллям освітян з Вашингтона, округ Колумбія та Балтимора, штат Меріленд, станом на осінь 1988 року вже 23 школи у вашингтонсько-балтиморському регіоні запровадили в себе практику носіння шкільної форми (Starr, 2000; Brunsma, 2004).

Значний поштовх розповсюдженню шкільної форми дав мер Нью-Йорка Ед Кох, який висунув вимогу запровадити її в школах міста в рамках експерименту (Brunsma, 2004). Таким чином, коло прихильників шкільної форми поповнилося очільником найбільшого в Америці міста. Після того, як Кох заявив про свою підтримку шкільної форми, її запровадили у себе багато американських шкіл в Чикаго, Детройті, Лос-Анджелесі, Філадельфії, Маямі та інших містах (Brunsma, 2004).

Учні стали носити шкільну форму і в межах всього Об'єднаного шкільного округу Лонг-Біч у Каліфорнії (Melvin, 1994). Шкільна рада цього округу одностайно винесла рішення про обов'язкове запровадження шкільної форми в усіх державних школах міста Лонг-Біч. Одностайність цього рішення до великої міри пояснюється тим, що перед цим було розглянуто результати п'ятирічного експерименту з запровадження шкільної форми, який проводився в 11 школах, і його результати були визнані справді успішними (Melvin, 1994).

Потребу запровадити практику носіння шкільної форми в межах усього Об'єднаного шкільного округу Лонг-Біч рада цього округу обґрунтувала необхідністю: а) боротьби з війною підліткових банд, адже той чи інший колір одягу символізує приналежність до певної банди; б) покласти край суперництву, яке виражається в носінні дорогого дизайнерського одягу, його крадіжках та пов'язаним з цим насильством; в) допомогти учням зосередитися на навчанні та г) не нагадувати школярам зайвий раз про існування економічної нерівності (Melvin, 1994).

Мер Кох підтримував запровадження шкільної форми в період з 1988 до 1994-го, а восени 1994 року його справу продовжив новообраний губернатор Каліфорнії, республіканець Піт Вілсон. Він підписав законодавчий акт, який дозволяв державним школам вимагати від своїх учнів носіння шкільної форми (Brunsma, 2004). У цьому акті Вілсона, однак, було прописано, що діти з родин, які виступають проти носіння учнівської форми, все одно повинні одержувати належну освіту (Brunsma, 2004). Також цей акт передбачав, що а) перед тим, як запровадити шкільну форму, керівництво округу повинно консультуватися з батьками, директорами шкіл та вчителями; б) школи мають попереджувати батьків за 6 місяців та в) дітям може бути дозволено не носити шкільну форму, якщо їхні батьки доведуть, що для цього існує вагома причина (Brunsma, 2004).

## **Лонг-Біч заявляє про успіх**

Через декілька років після запровадження практики носіння шкільної форми в межах Об'єднаного шкільного округу Лонг-Біч був проведений аналіз, який мав на меті виявити, наскільки дієвими були нововведення (The Long Beach Unified School District (LBUSD), 2003). Станом на початок 1998/1999 навчального року посадовці округу доповідали про зменшення рівня злочинності у школах на 86%, рівня злочинів на сексуальному ґрунті – на 93%, а нападів з побиттям – на 73% (LBUSD, 2003). Що ж до випадків пограбування, то їхня кількість скоротилася на 84%, а кількість актів

вандалізму – на 93% (LBUSD, 2003). При цьому зріс рівень відвідуваності школи – з 93,8% в 1993/1994 навчальному році до 99% у 1998/1999 році (LBUSD, 2003). Підвищення останнього показника освітяни пояснювали тим, що батьки повірили – у школах тепер безпечніше (LBUSD, 2003).

### **Носіння шкільної форми стає поширеним явищем**

Оскільки перші результати показали, що практика носіння шкільної форми учнями з Об'єднаного шкільного округу Лонг-Біч є успішною, президент Клінтон вирішив діяти. 24 лютого 1996 року він «дав розпорядження Міністерству освіти, щоб воно надіслало в 16 000 шкільних округів інструкції з порадами, як на законних підставах можна запроваджувати шкільну форму» (Brunsma, 2004, с. 20).

Так як досвід Об'єднаного шкільного округу Лонг-Біч виявився вельми успішним, а прихильниками запровадження шкільної форми були троє впливових політиків країни (Клінтон, Вілсон та Кох), це поставило дане питання в центр суспільної уваги. Як свідчать підрахунки, станом на 1997 рік шкільна форма була запроваджена приблизно в половині шкільних округів у містах (Melvin, 1994). Зокрема, носіння шкільної форми практикувалося у 80% загальноосвітніх шкіл Чикаго, у 66% шкіл Клівленда, а також у 60% загальноосвітніх навчальних закладів Маямі (Brunsma, 2004).

25 березня 1998 року рада з питань освіти міста Нью-Йорка ухвалила резолюцію, якою розширювалося коло шкіл, які мають право запроваджувати у себе шкільну форму. Внаслідок цього практику носіння такої форми ввели приблизно 72% початкових шкіл міста (Brunsma, 2004). У 2000 році обов'язкове носіння шкільної форми схвалило і керівництво Філадельфії. Тенденція до запровадження шкільної форми досягла свого піку.

### **Чи справді запровадження шкільної форми ефективне?**

На основі статистики про зниження рівня злочинності, поданої Об'єднаним шкільним округом Лонг-Біч, виникає спокуса зробити однозначний висновок, що шкільна форма – це справді дієвий засіб. Керівництво деяких шкіл доповідає саме про такий стан справ (Brunsma, 2004). Але насправді – це складна для обговорення тема, з огляду на один дуже вагомий фактор. Адже коли в тій чи іншій школі або окрузі, до якої належить школа, запроваджують практику носіння шкільної школи, то одночасно з цим зазвичай починають використовувати й інші засоби, покликані зменшити злочинність (Brunsma & Rockquemore, 1998). В першу чергу серед них потрібно назвати програми залучення батьків до співпраці зі школою та програми виховання моральних якостей (Brunsma, 2002, 2004). Тому в таких випадках не зрозуміло, наскільки поліпшення ситуації, яке було зафіксоване в цих школах,

пояснюється носінням учнями шкільної форми, а наскільки – застосуванням інших засобів. Для прикладу, Брунсма та Роквемор (1998) порівняли ситуацію у навчальних закладах, де була запроваджена шкільна форма, зі станом справ у інших школах, де учні вдягалися як хотіли. Аналіз робився на основі результатів Національного довготривалого дослідження з питань освіти за 1988 рік. Науковці дійшли висновку, що коли під час аналізу розглядати низку чинників внутрішньошкільного та особистісного характеру як постійні величини, то виявиться, що носіння шкільної форми чинить лише мінімальний вплив на результати роботи школи та рівень злочинності. На цій підставі Брунсма та Роквемор зробили висновок, що носіння шкільної форми саме по собі не чинить реального впливу на поведінку учня (Brunsma & Rockquemore, 1998).

Це дослідження цікаве тим, що в ньому використовуються дані загальнонаціонального масштабу. Воно підтверджує, що паралельно з практикою носіння шкільної форми можуть діяти й інші фактори, серед яких залучення батьків до співпраці зі школою та програми виховання моральних якостей. Але проблема в тому, що дані Національного довготривалого дослідження з питань освіти за 1988 рік – це інформація лише за період, який передував масовому впровадженню шкільної форми. В той час, коли збиралися дані, носіння шкільної форми широко практикувалося лише приватних, але не в державних школах (U.S. Department of Education, NELS, 1992). Між тим переважна більшість приватних шкіл – це навчальні заклади з релігійним ухилом, де головною силою, яка забезпечує результат шкільної роботи, вважається релігійна культура в стінах закладу, тож малоімовірно, щоб практика носіння шкільної форми в таких школах суттєво впливала на поведінку учнів (Coleman, Hoffer, & Kilgore, 1982; Hoffer, Greeley, & Coleman, 1987). Тому, якщо під час аналізу розглядати чинник релігійної культури як постійну величину, то рівень впливу носіння шкільної форми не виявиться статистично значущим.

З огляду на це, дослідження Брунсма та Роквемора (1998) – новаторське, але у нього є значні недоліки. Інноваційність полягає у тому, що, на відміну від досліджень, де в межах шкіл та шкільних округів практика носіння шкільної форми досліджувалася окремо від інших заходів, ця робота враховує існування інших параметрів. Разом із тим, у цій роботі Брунсма та Роквемор (1998) роблять сумнівне узагальнення – начебто практика носіння шкільної форми в приватній школі дає такі самі наслідки, як і у державній. Між тим, у цьому дослідженні не розглядаються програми запровадження шкільної форми, які розгорталися з середини 1980-х, коли ця тенденція почала ставати все більш поширеною. Тому не коректно застосовувати результати цього дослідження для спростування заяв шкільних округів про те, що практика носіння шкільної форми є результативною.

## Вплив родини

---

Існує ціла низка чинників, пов'язаних з родиною, які впливають на шкільну успішність дітей. Тут ми розглянемо два з них: склад родини та участь батьків у шкільних справах. Аналізуючи ці фактори не забувати, що ми оперуватимемо середньостатистичними даними, в той час як реальний вплив на ту чи іншу дитину буде відрізнятися.

### Склад родини

Вцілому, для дитини найкраще жити з обома біологічними батьками, і чим більші відхилення від цієї схеми, тим негативніше це впливає на шкільну успішність учнів (Jeynes, 2002; Wallerstein & Kelly, 1980). Наприклад, якщо дитина, чий батьки розлучилися, живе в неповній родині, це, як правило, негативно впливає на її оцінки (Jeynes, 2002; Wallerstein & Kelly, 1980). Якщо ж учень мешкає в неповній родині з одним із батьків, які ніколи не перебували у шлюбі, це ще негативніше відображається на шкільній успішності дитини (Jeynes, 2002). Річ у тому, що у випадку з розлученням, офіційне розірвання шлюбу відбувається, як правило, вже після того (іноді – через багато років), як народилася дитина (Jeynes, 2002; Wallerstein & Kelly, 1980). Крім того, після розлучення дитина часто продовжує підтримувати стосунки з батьком або матір'ю, який/яка живе окремо (Hetherington & Jodl, 1994). А якщо ж це неповна родина, а батько і мати учня ніколи не перебували у шлюбі, тоді зв'язок дитини з другим із батьків часто є мінімальним (Jeynes, 2002). Тому дитина з родини другого типу, як правило, має слабший зв'язок з одним із батьків в порівнянні з дітьми, які зростають в родині, де батьки розлучилися (Jeynes, 2002). Тому не дивно, що мешкання в неповній родині, де батьки ніколи не перебували в шлюбі, негативно впливає на результати шкільного навчання дитини, ніж життя в родині, яка стала неповною внаслідок розлучення батьків (Jeynes, 2002). Крім того, 85% молодих людей, що перебувають в ув'язненні, 63% самогубців, 90% дітей, які не мають домівки або втекли з дому, 85% дітей з проблемами поведінкового характеру та 71% тих, кого було виключено з середньої школи походять з неповних родин (National Center for Health Statistics, 2003; U.S. Bureau of the Census, 2001).

Друга тенденція: чим більшу кількість змін в родині дитині доводиться витримувати, тим більший вплив це на неї справляє (Amato & Ochiltree, 1987; Baydar, 1988; Downey, 1995; Hetherington & Clingempeel, 1992; Hetherington, Stanley-Hagan, & Anderson, 1989). Приміром, розлучення батьків чи смерть одного з них негативно позначається на академічній успішності дитини, але повторний шлюб того з батьків, з яким живе учень, як правило, ще більше поглиблює такий вплив. Справа в тому, що для дитини поява нового дорослого в родині – це стресова ситуація, адаптація до якої вимагає емоційного та психологічного напруження (Amato & Ochiltree, 1987; Baydar,

1988; Downey, 1995; Hetherington & Clingempeel, 1992; Hetherington et al., 1989). Враховувавши фактор соціально-економічного становища, побачимо, що подібне відбувається й у випадку появи постійного партнера у одного з батьків, це сильніше впливає на академічну успішність, ніж якщо б учень жив у неповній родині, а його батьки ніколи не перебували у шлюбі (Amato & Ochiltree, 1987; Baydar, 1988; Downey, 1995; Hetherington & Clingempeel, 1992).

В наш час майже всі дослідники погоджуються, що, порівняно з дітьми із повних родин, учні з неповних родин перебувають в обставинах, які менше сприяють академічній успішності та психологічному комфорту (Amato & Ochiltree, 1987; Baydar, 1988; Downey, 1995; Hetherington & Clingempeel, 1992; Hetherington et al., 1989). В минулому соціологи розмірковували, як взагалі – позитивно чи негативно – позначається на дітях повторне одруження батька або матері у неповних, внаслідок розлучення або смерті одного з батьків, родин (Beer, 1992; Coleman & Ganong, 1990; Jeynes, 1998). Дехто з психотерапевтів навіть закликав батьків повторно одружуватися заради їхніх дітей (Beer, 1992; Coleman & Ganong, 1990; Jeynes, 1998). Але останніми роками соціологія накопичила достатньо даних, що вказують: повторний шлюб батьків супроводжується дуже непростим перехідним періодом для багатьох дітей (Dawson, 1991; Hetherington & Jodl, 1994; Popenoe, 1994; Zill, 1994; Zill & Nord, 1994).

Часто діти вважають нового батька чи матір чужою людиною в своєму домі (Hetherington & Clingempeel, 1992; Kelly, 1992; Visser & Visser, 1988). У таких сім'ях часто точиться боротьба між дітьми чоловіка та дітьми дружини – причому часом через підозри, що вітчиму або мачуха не дає дітям нормально спілкуватися з рідною матір'ю чи батьком (Hetherington & Clingempeel, 1992; Kelly, 1992; Walsh, 1992). Крім того, поява нового чоловіка або дружини часто призводить до послаблення зв'язку між дитиною та її рідним батьком чи матір'ю (Hetherington & Clingempeel, 1992; Walsh, 1992). Повторне одруження одного з членів пари, яка розпалася, часто викликає загострення стосунків з колишнім чоловіком чи дружиною, а такий конфлікт між рідними батьками може негативно позначитися на психологічному стані їхньої дитини (Walsh, 1992). До того ж, повторні шлюби менш стабільні і мають більші шанси закінчитися розлученням, у порівнянні зі шлюбами, укладеними вперше, що може знову потягнути за собою низку негативних наслідків для дітей (Booth & Edwards, 1992; Popenoe, 1994). Нещодавні дослідження засвідчили, що родини, де для одного з батьків це повторний шлюб, частіше переїжджають, ніж повні сім'ї (McLanahan & Sandefur, 1994). Багато науковців переконані, що ці фактори призводять до того, що багато дітей, де батьки повторно одружилися, перестають вірити у власні сили та демонструють більшу схильність до агресії, нервовості, тривожного неспокою та проявів суму, ніж діти з повних родин (Nunn, Parish, & Worthing, 1993; Wallerstein & Kelly, 1980). Ця група науковців переконана – попри те, що є певні механізми, які дозволяють родинам послабити негативні для дитини наслідки, які тягне за собою повторний шлюб одного з батьків (налагодження нормального спілкування між дітьми та їхніми новими батьками, тривалість



мешкання дитини в родині, утвореній внаслідок повторного шлюбу тощо), життя в такій родині може погано позначатися на успіхах дитини (Hetherington & Clingempeel, 1992; Walsh, 1992).

Сьогодні багато вчених-соціологів вже дійшли консенсусу в питанні впливу повторного одруження батьків на їхніх дітей від першого шлюбу, але про це знають дуже мало шкільних директорів та вчителів. Якщо ми хочемо, щоб в американських школах вчителі справді чуйно ставилися до дітей, які мешкають в родині, де один з батьків одружився повторно, то працівники освіти не повинні стверджувати, що другий шлюб батьків дитини іде їй на користь. Освітянам потрібно глибше ознайомитися з проблемами, з якими стикається ця численна група дітей. Тоді робота з такими дітьми в школах Америки стане більш ефективною.

Що ж стосується повторного цивільного шлюбу батьків, то ця ситуація може негативно впливати на академічну успішність учня з тих же причин, що й повторне одруження батька або матері дитини, з якою/яким вона мешкає після розлучення чи смерті одного з батьків (Jeynes, 2002). По-перше, в цивільному шлюбі для дитини рідний часто лише один з партнерів (Jeynes, 2002). І коли це саме така ситуація, то дитина може зазнавати багатьох негараздів, які часто стаються з тими дітьми, які мешкають у родині будь-якого типу, де кровно рідним для неї є лише один з батьків. Крім того, між новим батьком чи матір'ю і дитиною можуть розвинути психологічна напруженість адаптаційного характеру, яка в таких випадках спостерігається досить часто. Але навіть якщо обидва партнери в цивільному шлюбі – це біологічні батьки дитини, все одно такий тип сім'ї часто означає слабшу налаштованість подружжя зберегти свій союз на тривалий час і меншу увагу батьків до дітей (Forste & Tanfer, 1996; Nock, 1995).

## **Участь батьків у шкільних справах**

Також проводилося чимало досліджень на тему участі батьків у шкільних справах. В контексті цього розділу «участь батьків» слід розуміти як залучення батьків до різних видів навчальної діяльності їхньої дитини: йдеться як про створення відповідної атмосфери вдома, так і про участь у тих чи інших конкретних заходах. Зараз ми бачимо, що освітяни все більше зацікавлені в участі батьків, частково це стало результатом стурбованості з приводу збільшення кількості розлучень (Jeynes, 2003, 2005a). Зрозуміло, що участь батьків більш ефективна, коли у вихованні дитини задіяні обидва з них, а не хтось один (Jeynes, 2003, 2005a). Разом із тим, тема участі батьків важлива сама по собі, незалежно від того, в родині якого типу мешкає дитина, адже існує велика кількість повних родин, де, незважаючи на потенційну можливість залучення до навчального процесу обох батьків, лише один з них бере в ньому активну участь.

Багато соціологів вважають участь батьків украй важливою для поліпшення результатів освітнього процесу. Наприклад, Хара (1998) заявляє, що розширення

масштабів участі батьків є запорукою поліпшення академічної успішності дітей. А багато досліджень показують, що така участь – основоположна для заохочення школярів добре навчатися як у початковій, так і в середній школі (Christian, Morrison, & Bryant, 1998; Mau, 1997; McBride & Lin, 1996; Muller, 1998; Singh et al., 1995). Як показують мета-аналіз Джейнса (2003, 2005a) та дослідження Сінгха та його колег, участь батьків дає кращі результати у початковій школі, у порівнянні з середньою, зокрема, вона прямо впливає на рівень розвитку навичок читання (Jeynes, 2003; Shaver & Walls, 1998), знань з математики (Muller, 1998; Peressini, 1998; Shaver & Walls, 1998), а також з інших предметів (Jeynes, 2003, 2005a; Zdzinski, 1996).

Батьківська участь – настільки дієвий освітній інструмент, що його можуть ефективно використовувати батьки з різною освітою, будь-якого етнічного походження та незалежно від району проживання (Bogensneider, 1997; Deslandes, Royer, Turcotte, & Bertrand, 1997; Griffith, 1996; Hampton, Mumford, & Bond, 1998; Jeynes, 2003, 2005a; Mau, 1997; Villas-Boas, 1998).

Як показують дослідження, якщо батьки приймають участь у шкільному житті дитини, то існує більша ймовірність, що вона виконуватиме домашні завдання (Balli, 1998; Balli, Demo, & Wedman, 1998; Villas-Boas, 1998), розширить свій словниковий запас, стане грамотніше писати (Bermudez & Padron, 1990), менше буде пропускати шкільних занять (Nesbitt, 1993) і навіть розвине свої музичні здібності (Zdzinski, 1992). Протягом двох останніх десятиліть дослідження на тему участі батьків ведуться все активніше. Адже науковці-фахівці з суспільствознавчих дисциплін відводять їй особливе місце серед чинників, які впливають на успішність навчання молодих людей.

## Запозичення іноземного досвіду

---

З початку 1960-х американці все частіше критикують національну систему освіти (Stevenson & Stigler, 1992; Wirtz, 1977). А той факт, що школярі з інших країн, особливо зі Східної Азії та Європи, показують кращі результати в порівняльних тестах наштовхнув багатьох на думку, що Сполученим Штатам необхідно переймати іноземний, а особливо східноазійський досвід у сфері освіти (Stevenson & Stigler, 1992). Учні з цих країн показували вищі результати ще в середині 1960-х, коли під час міжнародних порівняльних тестувань американські школярі демонстрували кращий результат, ніж тепер, і відтоді цей розрив суттєво посилювався (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1985a, 1985b, 2000a, 2000b; International Project for the Evaluation of Educational Achievement, 1967; Lynn, 1988).

Аналізуючи питання, наскільки американським освітянам необхідно наслідувати японську освітню систему, потрібно розглянути два моменти: 1) чого нам варто повчитися в освітян з Японії, Кореї, Тайваню та інших азійських країн? та 2) в

яких масштабах потрібно запроваджувати іноземні методи навчання в американських школах?

### **Чого нам варто повчитися у східноазійських країн?**

Харолд Стівенсон та Джеймс Стіглер (1992) провели широке дослідження, в якому порівнювали знання японських та американських учнів у різних класах. Вони дійшли висновку, що в п'ятому класі тільки найкращі учні американських шкіл можуть зрівнятися з японськими ровесниками, чиї математичні знання вважаються посередніми. Висновки Стівенсона та Стіглера підтверджує порівняльний аналіз результатів тестування учнів у різних країнах, виконаний Річардом Лінном. Він виявив, що 98% японських учнів вчатьсЯ краще, ніж середньостатистичний учень-американець. Причому цей відрив, як відзначає Лінн, сьогодні вже значно більший, ніж у 1960-і. А в останніх звітах «Міжнародні тенденції у вивченні математики й природничих дисциплін» Сінгапур, Тайвань, Корея та Японія завжди опиняються в першій п'ятірці країн за рівнем успішності навчання (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2000a, 2000b).

Бенджамін Дюк пояснює такі висновки щодо японської освіти так:

«Поза сумнівом, Японія краще, ніж більшість країн світу справляється з основними завданнями шкільної освіти: там практично всі учні отримують хороші основоположні знання, зокрема, практично всі з них грамотні та добре володіють основними математичними навиками, а це просто необхідно для життя в сучасному світі» (с. xviii).

І якщо навіть зробити поправку на репрезентативність відповідних вибірок, а також на соціально-економічне становище, все одно чітко прослідковується перевага учнів зі Східної Азії (Stevenson & Stigler, 1992).

### **В яких масштабах потрібно запроваджувати іноземні методи навчання в американських школах?**

Частина працівників освітньої сфери переконана, що ми мало що можемо запозичити з освітніх систем зарубіжних країн, тому що методи шкільної освіти в різних державах застосовуються в зовсім інших культурних контекстах. Але Стівенсон, Стіглер та інші соціологи стверджують, що Сполученим Штатам варто уважніше придивитися до освітніх систем Східної Азії, особливо з огляду на те, що більшість з них свого часу вибудовувалася на основі американської (і, меншою мірою, британської та французької) моделі (Shimizu, 1992).

Першою країною, що побудувала свою освітню систему на основі західних зразків, стала Японія. У 1868 році до влади прийшов імператор Мейдзі, який заявив – доки країна не запозичить передовий досвід у Заході, японське суспільство не зможе

повноцінно розвиватися і розкрити свій потенціал (Shimizu, 1992). У 1872-1873 роках Мейдзі започаткував низку радикальних реформ, зокрема, було найнято багато освітян з Америки, щоб вони допомогли створити в Японії освітню систему нового зразка (Shimizu, 1992). У 1872 така система вже запрацювала завдяки комплексним реформам, відомим як Реставрація Мейдзі (Shimizu, 1992). Після цього імператор Мейдзі наказав запросити ще сотні працівників освіти зі Сполучених Штатів, щоб вони розробили для Японії освітню стратегію, яка б ґрунтувалась на західних підходах. Цю групу очолив Девід Мюррей з Ратгерського університету – новітня система освіти в Японії не в останню чергу була створена саме завдяки його зусиллям (Amano, 1990). Роль Мюррея була настільки значною, що Кінлісайд і Томас (1937) охарактеризували її так: «Д-р Мюррей, мабуть, зробив більше, ніж будь-яка інша людина для формування засад нової освітньої системи в Японії» (с. 92).

У 1879 році Японія розпочала впровадження нової серії освітніх реформ, і знову японські освітяни більшою мірою орієнтувалися на американські, а не на європейські підходи (Keenleyside & Thomas, 1937). Після Другої світової війни Сполучені Штати теж мали змогу суттєво впливати на японську освітню систему (Benjamin, 1997; Stevenson & Stigler, 1992).

Якщо Японія була тією східною країною, на освітню систему якої Сполучені Штати вплинули найбільше, то другою в цьому ряду можна назвати Південну Корею. У роки після вищезгаданих змін в японській державі американські та європейські місіонери заснували школи західного типу і в Кореї – саме вони започаткували багато з найкращих місцевих університетів, початкових та середніх шкіл (Duke University, 2002). Китайська освітня система зазнала впливу відразу декількох західних країн, і в 1920 році в Китаї налічувався 6 301 навчальний заклад західного типу (Cui, 2001). Подібного впливу зазнали й інші азійські держави, зокрема, Сінгапур і Тайвань (Lee, 1991; Miller, 1943).

Тому коли діячі освіти доводять, що в освітніх системах Східної Азії є багато такого, що Сполучені Штати могли б перейняти, то насправді це означає, що в цих системах є немало того, що в Америці вже призабули і тепер повинні це пригадати. Низка учених-суспільствознавців переконана, що американці могли б запозичити з освітньої системи країн Східної Азії такі елементи як: партнерська взаємодія батьків та вчителя, ефективне викладання матеріалу відразу для цілого класу, прищеплення засад моральності, а також акцент не на здібностях, а на наполегливості як на запоруці успіху в навчанні (Benjamin, 1997; Khan, 1997; Stevenson & Lee, 1995; Stevenson & Stigler, 1992; White, 1987). Крім того, слід взяти до уваги й те, що в більшості країн Східної Азії шкільний рік довший, ніж у Сполучених Штатах, і це означає, що в дітей є більше часу для навчання.

**Погляд зблизька: Сполучені Штати відкриті до різних культур всередині держави, але не за її межами**

Сьогодні Сполучені Штати пишаються широким застосуванням мультикультурних підходів, тобто американці зазвичай відкриті для сприйняття інших культур. З огляду на сказане в Розділі 13, це справедливе твердження, коли йдеться про різні культури в межах Сполучених Штатів. В цьому сенсі США чи не найвідкритіша країна світу. Разом із тим, як відзначають Стівенсон, Стіглер (1992) та інші автори, які писали про освітній феномен Східної Азії, ситуація різко змінюється, коли мова йде про запозичення іноземного досвіду (Benjamin, 1997; Duke, 1991; White, 1987). Деякі вчені-суспільствознавці відзначають із цього приводу, що Сполучені Штати особливо не схильні запозичувати досвід країн, які не дотримуються засад мультикультуралізму (Fallows, 1989; Pye & Pye, 1985). А така налаштованість не може не призводити до проблем – зокрема, через те, що в світі набереться не так багато країн, які в своїй внутрішній політиці керуються ідеалами мультикультуралізму. Тож якщо Сполучені Штати й надалі вперто відмовлятимуться запозичувати досвід країн, які не керуються принципами мультикультуралізму, то цим самим вони відмовлятимуть собі в можливості запозичувати досвід у переважної більшості країн світу.

Наприклад, науковці та освітяни-сходознавці наполягають, що Сполучені Штати могли б багато що перейняти зі східноазійських систем шкільної освіти (Benjamin, 1997; Duke, 1991; Stevenson & Stigler, 1992; White, 1987) Але мультикультуралізм не в пошані у цих країнах. Натомість керівництво держав Східної Азії часто вибирає стратегію асиміляції та підкорення (Benjamin, 1997; Duke, 1991; Jeynes, 2005b; Stevenson & Stigler, 1992; White, 1987). Через це багато американців дивляться на мешканців Східної Азії з погордою – що з позицій мультикультуралізму, до речі, виглядає цілковито неетичним (Fallows, 1989; Pye & Pye, 1985).

- Якщо американці сприймають досвід тільки мультикультурних країн, то чи насправді ми такі відкриті, як про це заявляємо?

Багато науковців вважають, що Сполучені Штати можуть багато що перейняти зі шкільної освіти країн Східної Азії, і це, зокрема, тому, що свого часу ці системи будувалися великою мірою саме за американським зразком (Benjamin, 1997; Duke, 1991; Jeynes, 2005b; White, 1987). Між тим, як вказують Стівенсон та Стіглер, на це готові піти далеко не всі американці.

---

## Сучасні технології в школах

Сьогодні в школах посилилася увага до технологій. Комп'ютерна грамотність актуальна як ніколи. Адже не викликає сумніву, що економічний добробут країни в майбутньому напряму залежить від спроможності навчити американських учнів користуватися новітніми технологіями. Як стверджує Коутс (2004), особливо важливо

навчити дітей користуватися Інтернетом, адже в результаті вони зможуть стати більш висококваліфікованими спеціалістами. Як підкреслює Хоні (2004), комп'ютерні технології стрімко змінюють американське суспільство, і школи мають іти в ногу з часом. А Ітон пише, що «переоцінити вплив Інтернету неможливо» і пророкує, що «дуже скоро комп'ютерна безграмотність означатиме повну безграмотність» (с. 40).

Деякі соціологи прогнозують, що в американському суспільстві відбудуться революційні зміни, які принесуть нові технології. Приміром, Дейві (2004) вважає, що невдовзі освітню сферу буде модернізовано настільки, що дистанційна освіта, яка стала можливою завдяки Інтернету, стане невід'ємною частиною американської освіти.

Ларрі Кубан (2001) стверджує, що сьогодні комп'ютери у школах використовуються недостатньо. Він вважає, що, незалежно від того, де розташовані комп'ютери в школі – в різних аудиторіях чи в окремому комп'ютерному класі – вони часто так і не використовуються педагогами. Кубан зазначає, що хоча порівняно з 1986 роком вчителі стали частіше користуватися комп'ютерами в класній роботі, та все ж педагоги використовують таку техніку в класі не так часто, як можна було б подумати. Як засвідчує дослідження Кубана, лише один учитель із десяти щодня користується комп'ютерним обладнанням, а час від часу у класі його використовує тільки кожен третій педагог.

Нині практично всі вчені-суспільствознавці погоджуються, що важливо навчати дітей комп'ютерної грамотності, але деякі з них переконані, що цьому аспекту приділяється невинновдано багато уваги (LeFevre, 2004; Shapiro, 2004; Wilson, 2004). Наприклад, Лефевр (2004) стверджує, що «техніка не ... зробить з поганого учня відмінника» (с. 22). А деякі науковці вважають, що через надмірний акцент на використанні технічних засобів, деякі важливі аспекти освітнього процесу опиняються поза увагою (LeFevre, 2004; Shapiro, 2004; Wilson, 2004). Далі ми поговоримо про основні проблеми, пов'язані з використанням техніки.

По-перше, дехто вважає, що діти починають користуватися калькуляторами занадто рано, а тому втрачають здатність рахувати без нього (LeFevre, 2004). По-друге, багато науковців стривожені тим, що вчителі схильні використовувати комп'ютер не для навчання, а в ролі такої собі «няньки»: діти часто граються чи слухають музику, але не вивчають новий матеріал чи не закріплюють старий. Дехто при цьому висловлює занепокоєння з приводу підходу Ларрі Кубана – коли дитині пропонують гратися з комп'ютером так, неначе вона грається у звичайні кубики.

По-третє, декого непокоїть, що навчання із застосуванням комп'ютерів заважає дітям здобувати навички міжособистісного спілкування (Shapiro, 2004). А якщо мова йде про вищу освіту, то такі люди переконані, що дистанційне навчання ніколи не буде рівнозначним традиційному навчальному процесу, коли студент особисто присутній в аудиторії (Wilson, 2004).

І по-четверте, дехто вважає, що деякі працівники освіти намагаються впроваджувати комп'ютерні засоби для навчання занадто маленьких дітей – Кубан,

приміром, закликає до «кібернавчання у підготовчих групах для дошкільнят і в дитячому садочку» (с. 49). Інші ж переконані, що знайомство з комп'ютером у цьому віці і справді корисне, але через такий академічний підхід дитсадки лише стають більше схожими на перші класи (Jeunes, 2006). Дехто з американців занепокоєний цією тенденцією, і каже, що сьогодні дитячі садки вже перестали бути тими закладами, якими їх бачив ще Фрйобель, і починають ставити в центр своєї діяльності навчальну роботу (Jeunes, 2006).

#### **Погляд зблизка: наскільки ж техніка допомагає насправді?**

Немає сумнівів, що комп'ютерна грамотність сьогодні стає все важливішою. Для того, щоб отримати хорошу роботу, потрібно вміти користуватись Інтернетом, знати Microsoft Word, Excel та Power Point. Тому все більше керівників у корпораціях вважають розвиток таких навичок одним із основних елементів освітнього процесу. З іншого боку, багато людей ставить під сумнів доцільність настільки частого застосовують комп'ютерної техніки в класах (Loveless & Coughlan, 2004). Як правило, такі люди називають дві причини для тривоги. По-перше, вони вказують, що сьогодні діти в школі так покладаються на калькулятор, що в результаті у сучасних школярів набагато гірше розвинуті навички математичних обчислень, ніж це було 30 або більше років тому (Loveless & Coughlan, 2004; Thompson & Sproule, 2000). Дослідження свідчать, що в результаті багатьом учням складно множити, ділити та додавати числа (Loveless & Coughlan, 2004; Thompson & Sproule, 2000). З огляду на це, все більше вчителів у початкових класах забороняють учням користуватися калькулятором (Loveless & Coughlan, 2004; Thompson & Sproule, 2000). По-друге, багато хто занепокоєний, що вчителі часто використовують комп'ютер чи телевізор як няньку, хоча за допомогою цих технічних засобів можна зробити навчання дітей цікавим та ефективним (Celano & Neuman, 2000; Loveless & Coughlan, 2004).

- Ви вважаєте, що вчитель повинен намагатися якнайбільше використовувати технічні засоби в процесі навчання чи ви маєте певні застереження з цього приводу?
- Чи вважаєте ви, що використання технічних засобів у класі без постійного контролю над тим, як вони використовуються, може породжувати негативні наслідки?
- Як ви збираєтеся використовувати технічні засоби для класних занять?

Працівники освіти все активніше застосовують технічні засоби в навчальному процесі. Однак, з огляду на те, що комп'ютер з'явився в класних кімнатах порівняно недавно, повинен минути певний час, щоб розв'язати суперечки та використовувати технічні засоби в класі максимально ефективно.

## Навчання вдома

---

Приблизно 1,8-2 мільйони або 3% американських дітей навчаються вдома (Barfield, 2002). Свого часу вдома вчилися і такі відомі люди як Авраам Лінкольн і Томас Едісон, але системні заходи для забезпечення домашнього навчання стали запроваджуватися лише на початку 1980-х (Mayberry, Knowles, Ray, & Marlow, 1995). Сьогодні домашнє навчання визнано законним у всіх 50 штатах, хоча встановлені обмеження в них різні. Приміром, у штатах на південному сході країни ці обмеження найсуворіші, а у промислово розвинутому Середньому Заході – найменші (Mayberry et al., 1995). Навчання вдома батьки та їхні діти обирають внаслідок певних чинників.

По-перше, ті, хто обрав домашнє навчання, часто занепокоєні, що в державних школах бракує морального та релігійного виховання, а також там не забезпечується високий рівень викладання та ефективне навчання (Mayberry et al., 1995; Ray & Wartes, 1991). Однак, багато родин, які врешті-решт вибирають домашнє навчання, не особливо заможні та не в змозі віддати свою дитину до приватної школи. Прибуток середньостатистичної родини, у якій діти навчаються вдома, приблизно на 10 000 доларів нижчий від середнього рівня про країні, часто тому, що один із подружжя не працює (Golden, 2000). Тож з огляду на високу вартість навчання в приватній школі такі батьки вирішують навчати дитину вдома.

Як правило, людей непокоять два аспекти домашнього навчання: академічний та соціальний. Щодо першого, то важливо знати чому батьки обирають домашнє навчання, наприклад, неприпустимо, якщо вони люблять поспати і їм просто ліньки водити дитину до школи. З огляду на ці побоювання, спочатку отримати можливість навчати дітей вдома було складніше, ніж тепер.

Аналіз рівня знань учнів показує, що діти, які навчаються вдома, демонструють високі результати, так, за рівнем знань вони приблизно на два роки випереджають своїх ровесників у державних школах і на 9 місяців – тих, які навчаються в приватних закладах (Mayberry et al., 1995; Ray & Wartes, 1991).

Останніми роками освітяни висловлюють більше занепокоєння щодо соціальних наслідків домашнього навчання (Barfield, 2002; Mayberry et al., 1995). Великою мірою такі побоювання виростають із стереотипного уявлення багатьох людей, начебто дитина, яка навчається вдома, цілий день проводить в оточенні матері чи батька. Але насправді більшість з таких учнів є членами спеціальних асоціацій, які організовують для них спільні екскурсії, проводять заняття з фізкультури, а також влаштовують інші подібні заходи, де діти можуть знайомитися та спілкуватися (Barfield, 2002; Orr, 2003; Stevens, 2001). Крім того, велика кількість приватних педагогічних фірм пропонує спеціальні курси для дітей, які навчаються вдома. Особливий акцент робиться на викладанні предметів і тем, в яких батьки можуть орієнтуватися гірше, наприклад, хімія, мистецтво чи іноземні мови (Barfield, 2002; Orr, 2003; Stevens, 2001). Крім того, діти, що навчаються вдома, іноді все ж відвідують певні заняття в державній школі та часто грають у спортивних командах загальноосвітніх



шкіл (Barfield, 2002; Orr, 2003). Вони мають право брати участь у всіх шкільних заходах, тому що їх батьки платять податки як і будь-хто інший.

Батьки дітей, які навчаються вдома, як правило, дбають, щоб їхня дитина брала активну участь у громадських заходах та відвідувала різні гуртки, наприклад, уроки танців, гімнастики, самооборони, була записана у бойскаутський осередок, а також ходила на церковні збори до своєї громади, щоб компенсувати брак спілкування та соціальної активності (Orr, 2003). Тож із огляду на таке активне громадське життя, діти, що навчаються вдома, зазвичай демонструють не гірші результати у психологічних тестуваннях, ніж учні, які ходять до державної школи (Mayberry et al., 1995).

Цікаво відзначити, що рівень академічної успішності в дітей, які навчаються вдома, не пов'язаний із соціально-економічним становищем їхніх батьків (Mayberry et al., 1995; Ray & Wartes, 1991). Це зовсім нетипове явище, адже в американських школах існує тісна взаємозалежність між академічною успішністю та соціально-економічним становищем учнів (Barfield, 2002; Orr, 2003; Stevens, 2001). А, оскільки не існує прямого взаємозв'язку між соціально-економічним становищем та успішністю дітей, які навчаються вдома, то цілком природно постає запитання, в чому криється причина. Цей феномен пояснюють, насамперед, тим, що домашнє навчання – це процес, в якому активно задіяні батьки (Barfield, 2002; Orr, 2003; Stevens, 2001). Такій залученості сприяє те, що діти, які навчаються вдома, частіше, ніж учні загальноосвітніх шкіл, ростуть у повних родин, де працює лише один з батьків (Mayberry et al., 1995; Ray & Wartes, 1991). По-друге, діти, які навчаються вдома, отримують вдосталь індивідуальної уваги, причому їх цінують не лише як учнів, а й як особистостей. Дослідження на тему домашнього навчання показують, що діти отримують необхідну їм увагу не лише в години занять, але й під час іншої діяльності. Так, приблизно дві третини дітей-четверокласників, які навчаються вдома, проводять біля телевізора менше однієї години на добу (Mayberry et al., 1995; Ray & Wartes, 1991). Щойно наведені факти можуть допомогти працівникам державних та приватних шкіл підвищити ефективність роботи навчальних закладів.

#### Сучасний погляд

##### Освітні реформи, здатні покращити американську освіту

У цій книзі, яка має назву «Історія американської освіти: школа, суспільство і загальний добробут», ми розглянули велику кількість освітніх питань. Нижче подано перелік шести основних реформ, на необхідності яких наголошують освітяни, вчені-суспільствознавці та політичні лідери, стверджуючи, що такі заходи дозволять поліпшити освітню систему Сполучених Штатів.

Якщо б ви мали змогу обрати один із комплексів заходів, запропонованих нижче, щоб допомогти покращити стан справ в американській освіті, то який саме ви б обрали і чому?

1. Посилити програми захисту соціально незахищених груп населення.
2. Дати батькам ширші можливості обирати школу, де навчатиметься їхня дитина.
3. Активніше навчати дітей моральних цінностей, сприяти розвитку їх особистості та дозволити прояви релігійних почуттів, наприклад, повернути добровільне колективне проголошення молитви в школі.
4. Підвищити заробітну платню вчителям.
5. Запозичувати іноземний освітній досвід.
6. Здійснити вирівнювання обсягів витрат на різні школи.

---

## Висновок

Можна стверджувати, що проблеми, висвітлювані в цьому розділі, стосуються найбільших в історії Америки змін. Адже вирівнювання обсягів витрат на різні школи, випадки застосування вогнепальної зброї та вибухових пристроїв у школі, впровадження шкільної форми, запозичення іноземного освітнього досвіду, зміни в структурі родини, що спостерігаються з початку 1960-х, а також технологічна революція – це все величезні суспільні трансформації, які неминуче впливають на американську освіту і в свою чергу ведуть до нових змін. Звичайно, залежно від свого світогляду, частина людей оцінюватиме їх позитивно, а частина вважатиме, що події розвиваються в неправильному напрямку. Але, на щастя чи на біду, зміни – це характерна риса сьогоденного освітнього процесу Америки.

Трансформації, про які говорилося в цьому розділі, дійсно масштабні та водночас вони не більш разючі, ніж деякі зі змін, яких американська освіта зазнавала протягом останніх десятиліть і століть. Так, наприклад, пуритани за лічені роки перетворили Нову Англію з регіону, де не було системного шкільного навчання, на край із обов'язковою шкільною освітою та Гарвардським коледжем; Війна за незалежність допомогла створити в країні сприятливий клімат для розвитку вищої освіти; а Горацій Манн та його колеги назавжди змінили американську освіту. З 1800-х років почалися радикальні зміни в освіті жінок та представників меншин. Свій слід в американській освіті лишив і Джон Дьюї. Громадянська війна в Америці, Перша та

Друга світова війна, Велика депресія та холодна війна теж безпосередньо вплинули на розвиток американських шкіл. На американській освіті також позначився рух за громадянські права. Що ж до 1960-х років, то це було одне з найбільш турбулентних десятиліть в американській історії, коли масштабні реформи в школах та університетах відбувалися стрімко як ніколи. Тож зміни в освітній сфері – це частина американської історії.

Сполучені Штати весь час намагаються вдосконалювати свою освітню систему. І якщо ми хочемо покращити цю сферу, то насамперед потрібно звернутися до історії освіти. Величезні досягнення та прикрі помилки різних років – це матеріал, на якому варто повчитися. І можна лише сподіватися, що наші теперішні здобутки з плином часу послужать підґрунтям для нових успіхів, а помилки будуть виправлені. Така перспектива робить вивчення історії освіти захоплюючим заняттям, перетворює його на подорож у часі, протягом якої можна здобути багато актуальних і практичних знань.

## Питання для обговорення

---

1. Чи підтримуєте ви практику носіння учнями шкільної форми? Чому так або чому ні?
2. Не викликає сумніву, що свідомість Еріка Харріса та Ділана Кліболда була затьмарена ненавистю, а крім того вони однозначно мали глибокі психологічні проблеми. Що можуть зробити вчителі та батьки, щоб зменшити вірогідність того, що діти з подібними проблемами зашкодять іншим учням?
3. Дехто заявляє, що домашнє навчання зародилося внаслідок невдоволеності значної частини батьків державними школами. Чи згодні ви з цим твердженням? Чи є, на вашу думку, засоби повернути довіру таких батьків до державних шкіл? Якщо так, то що для цього повинні зробити працівники навчальних закладів?
4. З огляду на те, що родинні фактори сильно впливають на результати навчання, багато дослідників проблем родини та освіти дотримуються думки, що вчителі мають поводитися з дітьми як батьки. Чи поділяєте ви таку точку зору? Наскільки вчитель може вести себе як батько чи матір дитини?

## Список джерел

---

- Amano, I. (1990). *Education and examination in modern Japan*. Tokyo: University of Tokyo.
- Amato, P. R., & Ochiltree, G. (1987). Child and adolescent competence in intact, one-parent, and stepfamilies, an Australian study. *Journal of Divorce*, 10, 75–96.

- Armstrong, A. (2002). Guns have been wrongfully blamed for school shootings. In L. K. Egendorf (Ed.), *School shootings* (с. 36–39). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Balli, S. J. (1998). When mom and dad help: Student reflections on student involvement with homework. *Journal of Research and Development in Education*, 31(3), 142–146.
- Balli, S. J., Demo, D. H., & Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47(2), 149–157.
- Barfield, R. (2002). *Real-life homeschooling*. New York: Fireside.
- Baydar, N. (1988). Effects of parental separation and reentry into union on the emotional well-being of children. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 967–981.
- Beer, W. R. (1992). *Americans stepfamilies*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Benjamin, G. (1997). *Japanese lessons*. New York: NYU Press.
- Bennett, W. J. (1983). Authority, discipline, excellence. In R. Reagan, W. Bennett, & E. W. Lefever (Eds.), *Reinvigorating our schools*. Washington, DC: Ethics and Public Policy Center.
- Benson, C. S. (1975). *Equity in school financing: Full state funding*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappan.
- Bermudez, A. B., & Padron, Y. N. (1990). Improving language skills for Hispanic students through homeschool partnerships. *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 6(1), 33–43.
- Bogensneider, K. (1997). Parental involvement in adolescent schooling: A proximal process with transcontextual validity. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 718–733.
- Booth, A., & Edwards, J. N. (1992). Starting over: Why remarriages are more unstable. *Journal of Family Issues*, 13, 179–194.
- Brown, B., & Merritt, R. (2002). *No easy answers: The truth behind death at Columbine*. New York: Lantern Books.
- Brunsma, D. L. (2002). *School uniforms: A critical review of the literature*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Brunsma, D. L. (2004). *The school uniform movement and what it tells us about American education*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Brunsma, D., & Rockquemore, A. (1998). Effects of student uniforms on attendance, behavior problems, substance use, and academic achievement. *Journal of Educational Research*, 92(1), 53–62.
- Burns, S., McArthur, E., Heaviside, S., Rowand, C., Williams, C., & Farris, E. (1998). *Violence & discipline problems in U.S. public schools: 1996–1997*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- California League of Middle Schools. (2004, July 21). *Legislative update*. Retrieved April 28, 2005, from <http://www.clms.net/legislation/leg0704.htm>.
- Carlston, L. (2004). *Surviving Columbine*. Salt Lake City, UT: Deseret.
- Casella, R. (2003). Zero tolerance policy in schools: Rationale, consequences, and alternatives. *Teachers College Record*, 105, 872–892.

- Celano, D., & Neuman, S. B. (2000). Channel one: Time for a TV break. *Phi Delta Kappan*, 76, 444–446.
- Centers for Disease Control and Prevention. (1989). *Cost of injury in the United States*. Atlanta, GA: Author.
- Christian, K., Morrison, F. J., & Bryant, F. B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 501–521.
- Clinton, B. (1995). *Proposed legislation: The Gun-Free Zones Amendments Act of 1995*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Coates, J. E. (2004). The information revolution will continue to benefit society. In L. K. Egendorf (Ed.), *The information revolution: Opposing viewpoints* (c. 152–159). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Coleman, J., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *High school achievement: Public, Catholic, and private schools compared*. New York: Basic Books.
- Coleman, L. (2004). *The copycat effect*. New York: Paraview.
- Coleman, M., & Ganong, L. (1990). Remarriage and stepfamily research in the 1980s: Increased interest in an old family form. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 925–940.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Cui, D. (2001). British Protestant educational activities and nationalism of Chinese education in the 1920s. In G. Peterson, R. Hayhoe, & L. Yongling (Eds.), *Education, culture, and identity in twentieth century China* (c. 137–160). Ann Arbor: University of Michigan.
- Cullen, J. B., & Loeb, S. (2004). School finance reform in Michigan: Evaluating Proposal A. In J. Yinger (Ed.), *Helping children left behind: State aid and the pursuit of educational equity* (c. 215–249). Cambridge: MIT Press.
- Davey, K. B. (2004). The information revolution has improved off-campus education. In L. K. Egendorf (Ed.), *The information revolution: Opposing viewpoints* (c. 83–88). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Dawson, D. (1991). Family structure and children's health and well-being: Data from the 1988 National Health Interview Survey on Child Health. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 573–584.
- Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32(3), 191–207.
- Downes, T. (2004). School finance reform and school quality: Lessons from Vermont. In J. Yinger (Ed.), *Helping children left behind: State aid and the pursuit of educational equity* (c. 59–85). Cambridge: MIT Press.
- Downey, D. B. (1995). Understanding academic achievement among children in stephouseholds: The role of parental resources, sex of stepparent, and sex of child. *Social Forces*, 73, 875–894.
- Duke, B. C. (1991). *Education and leadership for the twenty-first century*. New York: Praeger.

- Duke University. (2002). *Big list of Korean universities*. Retrieved June 11, 2003, from [http://www.duke.edu/~myhan/c\\_blk.html](http://www.duke.edu/~myhan/c_blk.html)
- Eaton, R. J. (2004). The Internet has transformed the economy. In L. K. Egendorf (Ed.), *The information revolution: Opposing viewpoints* (c. 38–43). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Education Trust. (2002). *The funding gap: Low-income and minority students receive fewer dollars*. Washington, DC: Author.
- Esbensen, F., & Deschenes, E. P. (1998). A multisite examination of youth gang membership: Does gender matter? *Criminology*, 36, 799–828.
- Fallows, J. M. (1989). *More like us*. Boston: Houghton Mifflin.
- Flanagan, A. E., & Murray, S. E. (2004). A decade of reform: The impact of school reform in Kentucky. In J. Yinger (Ed.), *Helping children left behind: State aid and the pursuit of educational equity* (c. 59–85). Cambridge: MIT Press.
- Forste, R., & Tanfer, K. (1996). Sexual exclusivity among dating, cohabiting, and married women. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 33–47.
- Gahr, E. (2002). Access to guns can lead to school shootings. In L. K. Egendorf (Ed.), *School shootings* (c. 33–35). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Golden, D. (2000, February 11). A class of their own: Home-schooled kids defy stereotypes, ace SAT test. *Wall Street Journal*, p. 1).
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *Journal of Educational Research*, 90(1), 33–41.
- Guthrie, J. W. (1975). *Equity in school financing: District power equalizing*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappan.
- Hampton, F. M., Munford, D. A., & Bond, L. (1998). Parental involvement in inner city schools: The project FAST extended family approach to success. *Urban Education*, 33, 410–427.
- Hara, S. R. (1998). Parent involvement: The key to improved student achievement. *School Community Journal*, 8(2), 9–19.
- Hetherington, E. M., & Clingempeel, W. G. (1992). Coping with marital transitions: A family systems perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57(2–3), Serial No. 227.
- Hetherington, E. M., & Jodl, K. M. (1994). Stepfamilies as settings for child development. In A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Stepfamilies: Who benefits? Who does not?* (c. 55–79). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hetherington, E. M., Stanley-Hagan, M., & Anderson, E. R. (1989). Marital transitions: A child's perspective. *American Psychologist*, 44, 303–312.
- Hoffer, T., Greeley, A. M., & Coleman, J. S. (1987). Catholic High School effects on achievement growth. In E. H. Haertel, T. James, & H. Levin (Eds.), *Comparing public and private schools* (c. 67–88). New York: Falmer Press.

- Honey, M. (2004). Technology has improved education. In L. K. Egendorf (Ed.), *The information revolution: Opposing viewpoints* (c. 70–77). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Hoxby, C. M. (2001). All school finance equalizers are not created equal. *Quarterly Journal of Economics*, 66, 1189–1232.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (1985a). *TIMSS 1984 International Mathematics Report*. Chestnut Hill, MA: International Study Center.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (1985b). *TIMSS 1984 International Science Report*. Chestnut Hill, MA: International Study Center.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2000a). *TIMSS 1999 International Mathematics Report*. Chestnut Hill, MA: International Study Center.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2000b). *TIMSS 1999 International Science Report*. Chestnut Hill, MA: International Study Center.
- International Project for the Evaluation of Educational Achievement. (1967). *International Study of Achievement in Mathematics: A comparison of twelve countries, Vol. 2*. Hamburg, West Germany: Author.
- Jeynes, W. (1998). Does divorce or remarriage following divorce have the greater impact on the academic achievement of children? *Journal of Divorce and Remarriage*, 29(1/2), 79–101.
- Jeynes, W. H. (2002). *Divorce, family structure, and the academic success of children*. Binghamton, NY: Haworth Press.
- Jeynes, W. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35, 202–218.
- Jeynes, W. (2005a). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student achievement. *Urban Education*, 49, 237–269.
- Jeynes, W. (2005b). Parental involvement in East Asian schools. In D. Hiatt-Michael (Ed.), *International perspectives on parental involvement* (c. 151–177). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Jeynes, W. (2006). Standardized tests and Froebel's original kindergarten model. *Teachers College Record*, 108(10), 1937–1959.
- Kaufman, P., Chen, X., Choy, S. P., Ruddy, S. A., Miller, A. K., & Fleury, J. K. (2000). *Indicators of school crime and safety 2000*. Washington, DC: U.S. Department of Justice.
- Keenleyside, H. L., & Thomas, A. F. (1937). *History of Japanese education and present educational system*. Tokyo: Hokuseido Press.
- Kelly, J. (1992). *Conflict and children's post-divorce adjustment: A closer look*. Paper presented at the National Council for Children's Rights, Arlington, VA.
- Khan, Y. (1997). *Japanese moral education: Past and present*. Madison, NJ: Fairleigh Dickinson University Press.
- Kopka, D. L. (1997). *School violence: A reference handbook*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO Press.
- Ladson-Billings, G. (2000). Fighting for our lives: Preparing teachers to teach African American students. *Journal of Teacher Education*, 51, 206–214.

- Lal, S. R., Lal, D., & Achilles, C. M. (1993). *Handbook on gangs in schools: Strategies to reduce gang-related activities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lee, W. O. (1991). *Social change and educational problems in Japan, Singapore, and Hong Kong*. New York: St. Matthew's Press.
- LeFevre, A. T. (2004). Technology alone has not improved education. In L. K. Egendorf (Ed.), *The information revolution: Opposing viewpoints* (c. 78–82). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Long Beach Unified School District. (2003). *Crime data*. Retrieved September 3, 2006, from <http://www.lbusd.com>.
- Loveless, T., & Couglan, J. (2004). The arithmetic gap. *Educational Leadership*, 61(5), 55.
- Lukemeyer, A. (2004). Financing a constitutional education: Views from the bench. In J. Yinger (Ed.), *Helping children left behind: State aid and the pursuit of educational equity* (c. 59–85). Cambridge: MIT Press.
- Lynn, R. (1988). *Educational achievement in Japan*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- Matera, D. (2001). *A cry for character*. Paramus, NJ: Prentice Hall.
- Mau, W. (1997). Parental influences on the high school students' academic achievement: A comparison of Asian immigrants, Asian Americans, and White Americans. *Psychology in the Schools*, 34, 267–277.
- Mayberry, M. J., Knowles, G., Ray, B., & Marlow, S. (1995). *Homeschooling parents as educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McBride, B. A., & Lin, H. (1996). Parental involvement in prekindergarten at-risk programs: Multiple perspectives. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1, 349–372.
- McLanahan, S., & Sandefur, G. (1994). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Melvin, T. (1994, August 7). Blackboard: Uniform diversity in California. *New York Times*, p. A7.
- Miller, B. W. (1943). *Generalissimo and Madame Chiang Kai-Shek: Christian liberators of China*. Grand Rapids, MI: Zondervan.
- Muller, C. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education*, 71, 336–356.
- National Center for Health Statistics. (2003). *Marriage and divorce*. Hyattsville, MD: U.S. Department of Health & Human Services.
- Nesbitt, G. K. (1993). The effects of three school-to-home parental involvement communication programs on reading achievement, conduct, homework habits, attendance, and parent-studentschool interaction (Doctoral dissertation, Georgia State University). *Dissertation Abstracts International*, 54/11, 3993.
- Newman, K. S. (2004). *Rampage: The social roots of school shootings*. New York: Basic Books.
- Nock, S. L. (1995). A comparison of marriages and cohabiting relationships. *Journal of Family Issues*, 16(1), 53–76.



- Nunn, G. D., Parish, T. S., & Worthing, R. J. (1993). Perceptions of personal and familial adjustment by children from intact, single-parent, and reconstituted families. *Psychology in the Schools*, 20, 166–174.
- Orr, T. (2003). *After homeschool*. Los Angeles: Parent's Guide Press.
- Peressini, D. D. (1998). The portrayal of parents in the school mathematics reform literature: Locating the context for parental involvement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29, 555–582.
- Popenoe, D. (1994). The evolution of marriage and the problem of stepfamilies: A biosocial perspective. In A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Stepfamilies: Who benefits? Who does not?* (c. 55–79). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pye, L. W., & Pye, M. W. (1985). *Asian power and politics: The cultural dimensions of authority*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Quade, Q. L. (1996). *Financing education*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Ray, B. D., & Wartes, J. (1991). Academic achievement & affective development. In J. Van Galen & M. A. Pitman (Eds.), *Homeschooling: Political, historical and pedagogical perspectives* (c. 43–62). Norwood, NJ: Ablex.
- San Antonio Independent School District v. Rodriguez (411 U.S. 1 (1973).
- Scott, D., & Nimmo, B. (2000). *Rachel's tears*. Nashville, TN: Thomas Nelson.
- Serrano v. Priest 487 P.2d 1241 (1971).
- Shapiro, A. L. (2004). The Internet discourages social interaction. In L. K. Egendorf (Ed.), *The information revolution: Opposing viewpoints* (c. 57–65). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Shaver, A. V., & Walls, R. T. (1998). Effect of Title I parent involvement on student reading and mathematics achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 31(2), 90–97.
- Shimizu, K. (1992). Shido: Education and selection in Japanese middle school. *Comparative Education*, 28, 114–125.
- Singh, K., Bickley, P. G., Trivette, P., Keith, T. Z., Keith, P. B., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth grade student achievement. *School Psychology Review*, 24, 299–317.
- Snyder, H. N., & Sickmund, M. (1995). *Juvenile offenders and victims: A focus on violence*. Pittsburgh, PA: National Center for Juvenile Justice.
- Starr, J. (2000). School violence and its effect on the constitutionality of school uniform policies. *Journal of Law & Education*, 29(1), 113–118.
- Stevens, M. L. (2001). *Kingdom of children*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Stevenson, H. W., & Lee, S. (1995). The East Asian version of whole class teaching. *Educational Policy*, 9, 152–167.
- Stevenson, H. W., & Stigler, J. W. (1992). *The learning gap*. New York: Summit Books.
- Thompson, A. D., & Sproule, S. L. (2000). Deciding when to use calculators. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 6, 126–129.
- U.S. Bureau of the Census. (2001). *Statistical abstract of the United States*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- U.S. Department of Education. (1992). *National education longitudinal study, 1988: First follow-up, 1990. Vol. 1: Student data*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Education. (2003). *Digest of education statistics*. Washington, DC: Author.
- Villas-Boas, A. (1998). The effects of parental involvement in homework on student achievement in Portugal and Luxembourg. *Childhood Education, 74*, 367–371.
- Visher, E. B., & Visher, J. S. (1988). *Old loyalties, new ties: Therapeutic strategies with stepfamilies*. New York: Brunner/Mazel.
- Wallerstein, J. S., & Kelly, J. B. (1980). *Surviving the breakup*. New York: Basic Books.
- Walsh, W. M. (1992). Twenty major issues in remarriage families. *Journal of Counseling and Development, 70*, 709–715.
- White, M. (1987). *The Japanese educational challenge: A commitment to children*. New York: Free Press.
- Wilson, D. (2004). The information revolution has not improved off-campus education. In L. K. Egendorf (Ed.), *The information revolution: Opposing viewpoints* (c. 89–92). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Wirtz, W. (1977). *On further examination*. New York: College Entrance Examination.
- Yinger, J. (2004). State aid and the pursuit of educational equity. In J. Yinger (Ed.), *Helping children left behind: State aid and the pursuit of educational equity* (c. 3–57). Cambridge: MIT Press.
- Zdzinski, S. F. (1996). Parental involvement, selected student attributes, and learning outcomes in instrumental music. *Journal of Research in Music Education, 44*(1), 34–48.
- Zill, N. (1994). Understanding why children in stepfamilies have more learning and behavior problems than children in nuclear families. In A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Stepfamilies: Who benefits? Who does not?* (c. 109–137). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zill, N., & Nord, C. W. (1994). *Running in place*. Washington, DC: Child Trends.
- Zoba, W. M. (2000). *Day of reckoning: Columbine and the search for the American soul*. Grand Rapids, MI: Brazos Press.

## Про автора

Доктор наук, професор Вільям Г. Джейнс викладає в Державному каліфорнійському університеті в Лонг-Біч. Свій докторський ступінь у сфері освіти Вільям Г. Джейнс одержав в Чиказькому університеті, а ступінь магістра – в Гарвардському університеті. Опублікував кілька десятків статей та дві книги з питань освіти. Його статті виходили друком на сторінках таких журналів як «Початкова школа», «Записки педагогічного коледжу», «Кембриджська освіта», «Негритянська освіта», «Міська освіта», у двох наукових журналах Гарвардського університету та в багатьох інших виданнях. Вільям Г. Джейнс – знаний промовець і лектор, який виступав практично в усіх штатах країни та на всіх населених континентах. Д-р Джейнс брав участь у проекті Гарварду по вивченню родини і є членом Міжнародної асоціації науковців, головний офіс якої розташовано в університеті ім. Джонса Хопкінса. Д-р Джейнс – лауреат численних нагород та відзнак, зокрема, премії Розенбергера, яка присуджується в Чиказькому університеті. Ім'я цього науковця внесене до збірки біографій Маркі «Хто є хто у світі». Вже 20 років одружений з Хайлі, виховує трьох дітей.