

Шутова М.О.**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ОСВІТА США
У XX СТОЛІТТІ**

У статті аналізуються основні тенденції розвитку експериментальної середньої освіти у США у другій половині XX століття. Визначено основні фактори диверсифікації американської середньої освіти та можливості використання позитивних здобутків розвитку американської школи у процесі реформування загальної середньої освіти в Україні.

В статті аналізуються основні тенденції розвитку експериментального середнього образования в США во второй половине XX столетия. Определены факторы диверсификации американского среднего образования и возможности использования позитивного опыта развития американской школы в процессе реформирования общего среднего образования в Украине.

The article focuses on the characteristics of alternative secondary education in the USA determining the variety of its models and types. The recommendations of positive alternative education experience for introduction in Ukraine school reforming are specified.

Одним із принципів вітчизняної педагогічної освіти є її відкритість на досягнення вітчизняної й світової науки, культури й освітньої практики. У світлі цього принципу запозичення і використання у практиці національної системи освіти України теоретичних і практичних здобутків і напрацювань освітніх систем країн зарубіжжя, у тому числі системи загальної середньої освіти США, є необхідними в умовах сьогодення.

Мета статті – проаналізувати соціально-історичні передумови та чинники формування освітніх альтернатив у системі загальної середньої освіти США у XX столітті.

Для досягнення поставленої мети вважаємо за потрібне виконання таких **завдань** – дослідити соціально-історичні передумови розвитку та чинники формування експериментальної освіти США; здійснити аналіз еволюції експериментальної середньої освіти у США; виявити тенденції розвитку теорії і практики експериментальної середньої освіти США та можливості застосування позитивних здобутків у процесі реформування шкільної освіти України.

Концепцію експериментальної освіти розглядали російські вчені – А. Джури́нський, Н. Воскресенська, З. Малькова, В. Пилиповський, Т. Цирліна, В. Пилиповський та ін. У сучасній вітчизняній педагогіці американська система освіти стала об'єктом дослідницької уваги А. Алексюк, Р. Беланової, В. Жуковського, Т. Кошманової, О. Романовського, А. Сбруєвої та ін. Аналіз розвитку експериментальної освіти у США ширше поданий в американських наукових працях. Важливий внесок у дослідження альтернативної освіти зробили Р. Бар, В. Сміт, Р. Міллер, Д. Натан, У. Паретт, Р. Морлі, Т. Янг та ін.

Кінець XIX – початок XX століття в системі шкільної освіти США відзначався бурхливим розвитком педагогічних течій, концепцій, спробами реформування загальної середньої освіти. Потреба у реформуванні теорії та практики навчання і виховання була зумовлена стрімкими та глибокими перетвореннями в економічній та соціальній сферах, пов'язаних з розвитком промисловості, прогресом у точних і технічних науках, а головне з розвитком демократії.

На початку XX століття у світовій педагогіці відбувалися теж значні зміни. Цьому сприяло багато факторів: обсяг знань, умінь і навичок, який щоразу зростав, та результати досліджень про природу дитинства. Збільшилася кількість педагогічних центрів, науково-дослідних закладів, посилювалися контакти педагогів у національному та міжнародному масштабах.

Ставлення суспільства до народної освіти змінилося, що сприяло порушенню питання про реформування освіти. До школи ставилися як до застарілого закладу, який не відповідав рівню науки та культури, вимогам підростаючого покоління – школа не встигала за подіями епохи.

Традиційні ідеали виховання та методи навчання на тлі нових завдань визнавалися анахронічними. Елементарна школа, по суті, крім навчання читання, письма та лічби, мало що давала своїм випускникам. Середня школа (інтенсивний розвиток якої почався з першої чверті XX століття) пропонувала значний обсяг інформації, але відірваної від реального життя, без умінь застосовувати знання у практичній діяльності. У цілому традиційна школа не готувала своїх учнів до активної роботи в суспільному житті [5, 11].

Потік емігрантів у США (зі східної та південної Європи) розширив функції американської середньої освіти. Середня школа поповнилася великою кількістю учнів з різних соціально-економічних верств населення. Головним завданням школи стало забезпечення відповідного рівня освіти всіх учнів. При цьому американська влада намагалася зберегти за собою монополію на більш якісну підготовку дітей із заможних родин.

Цей період характеризується значним реформаторським рухом, який значно змінив традиційний зміст американської школи. Розвиток експериментальної психології сприяв переосмисленню педагогічних теорій. Представники прагматичної педагогіки вивчали специфіку дитинства, пропонували впливати на дитину різними факторами – економічними, науковими, культурними, етичними та ін. Центральною фігурою виховання стала дитина зі своїми природними інтересами, прагненнями, до яких повинен пристосовуватися вихователь, орієнтуючись на гасла: “Обличчям до дитини!”, “Усе для дитини!” або “Усе з точки зору дитини!”.

Теза Жан-Жака Руссо “Дозвольте дитині жити відповідно до її власної природи” стає основою педагогічної доктрини кінця XIX – початку XX ст. – педоцентризму. Усіх реформаторів цього періоду об'єднувало критичне ставлення до традиційної

системи навчання, яка будувалась на засадах емпіризму, авторитаризму, інтелектуалізму, проте була далекою від дитячих інтересів, не забезпечувала належного розвитку дитини, її самостійного мислення, ініціативи, творчої активності [8]. Критикувався і той факт, що у традиційній школі учні навчаються пасивно, здебільшого навантажуються пам'ять, що школа значною мірою ізольована від сім'ї і в цілому від суспільного життя.

На межі XIX і XX століть з виникненням і розвитком педагогіки як нового науково-суспільного руху, зумовленого суттєвими соціально-економічними та науковими чинниками, навчальні заклади перетворюються на одну з існуючих реальностей освітнього життя США.

У 1911 році у Нью-Йорку було створено Бюро педагогічних експериментів з метою поширення досвіду експериментальних шкіл. Пізніше воно дістало назву Педагогічний коледж Бенк-Стріт. Головним консультантом Бюро був Дж.Дьюї. Хоча цей заклад і не створив мережу експериментальних шкіл, однак він став ініціатором низки цікавих експериментів, одним з яких була Ігрова школа Кароліни Пратт.

Метою створеної у Нью-Йорку Ігрової школи (1913 р.) було дослідження можливостей застосування гри у навчальному процесі як засобу задоволення потреб розвитку дитини, стимулювання її діяльності, орієнтації на життя і вчинки, які відповідають реаліям навколишнього світу.

В Ігровій школі дітям давалася можливість набути різноманітний життєвий досвід за допомогою екскурсій до магазинів, зоопарку, майстерень, на будівництво та фабрики. У своїх іграх діти відтворювали побачені ситуації. У цілому ж навчальний процес ґрунтувався на неструктурованій ігровій діяльності дітей.

Специфічною особливістю нових шкіл у США була велика увага до соціалізації дітей. Окремі альтернативні школи віддавали перевагу різним методам соціалізації. Так, у м. Гері у школах створювалися дитячі громади. Значну роль у цьому аспекті відіграла школа ім. Ф. Паркера, заснована ще в 1901 році у Чикаго Флорією Кук, яка ставила за мету формування характеру майбутнього громадянина, виховання доброзичливості й розвиток ініціативи у всіх видах діяльності.

Отже, характерною ознакою американських нових шкіл, що відрізняла їх від європейських, була відмова від абсолютного пріоритету словесних методів навчання і пасивних методів сприйняття на користь урахування особливостей дитячої природи, розвитку індивідуальних можливостей, активності й самостійності дитини, відповідності змісту і методів навчання потребам учнів. Натомість ідеї педоцентризму, які панували в таких школах, спричинили знецінення ролі педагога та утилітарну спрямованість навчання.

Перед Першою світовою війною роль педагогів у формуванні суспільства поступово почала зростати. Можливість не просто відповідати потребам суспільства, але й визначати його долю була для педагогів важливим аргументом [12, 263].

У цей час педагогічна спільнота США одноставно висловлювалася за концепцію “соціальної ефективності” як мету освіти. Концепція “соціальної ефективності” (*social efficiency*) надавала змісту освіти нового розуміння. У програми навчання вводилися комерційні курси, економіка, господарство, ремесла, суспільні і природознавчі науки. А тих, хто виступав за інтелектуальну освіту, що акумулює мудрість минулих часів, кваліфікували як консерваторів.

Таким чином, цей етап розвитку американської освіти характеризується виникненням альтернативних шкіл, що було зумовлено глибокими перетвореннями в економічній та соціальній сферах, а також бажанням суспільства наблизити шкільну систему до практичних вимог. Педоцентризм стає провідною педагогічною доктриною руху прогресивістів. Нова філософія освіти Дж.Дьюї реформувала роботу шкіл, які реалізовували на практиці ідеї прагматичної педагогіки. Освіта набуває більш практичного характеру.

Як реакція на задушливу атмосферу публічних шкіл, на їх політичні та економічні доктрини, на початку XX століття з'явилися альтернативні школи.

Так, у 1920–1930-ті рр. у Західній Європі та США виникають нові типи експериментальних середніх шкіл. Проте якщо в європейських школах головне місце відводилося естетичному та моральному вихованню, ознайомленню зі світовою культурою, то освіта у США характеризується розширенням професійних потоків. Цей етап реформування загальної середньої освіти у США був викликаний економічною кризою цих років.

Однією з найцікавіших альтернативних шкіл була школа Е. Коллінгса, діяльність якої здійснювалася на основі методу проектів послідовника Дж.Дьюї У. Кілпатріка. Згідно з цією методикою учні повинні були самі проектувати своє навчання. Особлива увага приділялась тим видам діяльності, які вважалися найефективнішими для здобуття знань. Метод проектів був поширений у різних країнах.

Значної популярності набув експеримент, що тривав від 1919 року до середини 1930-х років у місті Вінетка поблизу Чикаго. У ньому брали участь усі початкові школи цього міста. Очлював експеримент Карлтон Уошборн. Максимальна індивідуалізація навчання допомагала кожній дитині в розвитку її особистих здібностей, що заклало підвалини нової методики.

Індивідуалізація навчання виявлялася передусім під час засвоєння основної програми. Учні самостійно опановували матеріал за “самовчителями”, а вчитель при цьому виконував лише функцію контролера.

Новий тип експериментального середнього навчального закладу був створений у 1920 р. Оленою Паркхерст у м. Дальтоні – Дальтон-план [7]. Робочу програму була поділена на підряди (контракти). Порядок, темп виконання контрактів залежав від учнів. Навчальна програма була розрахована на підготовку професійних робітників. Певною модифікацією Дальтон-плану стала і бригадно-

лабораторна система – форма навчання, що застосовувалася в Радянському Союзі у 1920-х роках.

О. Паркхерст визначила три основні принципи своєї методики:

- *свобода вибору дитини, яка полягала в можливості кожного учня обрати собі темп навчання, а також власну справу;*

- *взаємодія у групі, що здійснювалась на основі контактів дітей протягом групових навчальних занять (конференцій) – як однолітків, так і дітей різного віку;*

- *розподіл навчального часу, що дозволяв дітям вільно його використовувати протягом місяця в межах отриманого на цей період навчального завдання [7].*

Робота експериментальних шкіл сприяла створенню організації для узагальнення та поширення їхнього досвіду: Всесвітньої Асоціації нових шкіл та Бюро педагогічних експериментів [2]. Експериментальні школи, які спочатку виникли у приватній освіті, з часом з'явилися в державній шкільній системі.

На результати експериментальних шкіл спиралися прихильники демократизації освіти. Досвід цих шкіл розглядався як можливість здобуття всіма учнями повноцінної освіти. У цілому ж цей досвід не впливав на шкільну освіту. Офіційне шкільництво на той час ще не було готове сприйняти новації, що пропонували альтернативні заклади освіти.

Популярні на початку ХХ століття прогресивні ідеї знову набули значущості у 1960 рр., коли потужний соціальний рух проголосив нові цінності, протидіячи традиційним буржуазним американським нормам. Заперечувався індивідуалізм, утверджувалося повернення до колективізму і, нарешті, до вимог егалітаризму в усіх аспектах життя, включаючи освіту.

У 1960–1970 рр. критики освіти – неопрогресивісти – Ч. Сільберман, П. Гудман, А. Нейл, Дж. Козол виступили за “нову освіту”, що базувалася б на прогресивних принципах та ідеях гуманістичної психології. Знову набувають популярності педагогічні концепції експериментального, особистісно орієнтованого навчання, змістилися акценти у визначенні ролі вчителя як помічника, гіда, а не авторитарного джерела інформації. Особлива увага приділялась проектній роботі, послабилася роль тестів.

На початку 70-х років проводилася політика егалітаризації (зближення рівня освіти білих та небілих) [6]. Результатом цієї політики стало “відкрите навчання”, яке впроваджувалося в масовій школі. Перші 28 “альтернативних” шкіл з'явилися у США вже у 1968 р. До середини 70-х рр. їх було понад дві тисячі. В окрузі Вашингтон, штатах Каліфорнія, Міннесота та інших регіонах країни впроваджувалися кілька моделей дослідно-експериментального навчального закладу [4].

Упродовж ренесансу гуманістично-прогресивної освіти з'явилися та набули нової ваги такі підходи, як цілісність у вивченні мови, коли керуються реальними ситуаціями і спонукають до спонтанного висловлювання думок і почуттів;

кооперативне навчання у групах; мультикультурна освіта з вивченням історії і традицій меншин; соціально спрямовані базові навчальні програми, засновані на демократичних принципах; розвивальне навчання з поділом по групах не за віковим принципом, а за рівнем досягнень; відкритість навчання з організацією навчальних центрів, вільним вибором учнями діяльності та свободою пересування; багатогранність в оцінюванні, використовуючи не тільки тести, але й проектну роботу [13, 12].

Цікавими є також спроби модернізації класно-урочної системи. У США у 60–70-х роках здійснювався національний проект “Школа майбутнього”, в межах якого замість класів створювались великі й малі групи учнів для лекційних та семінарських занять.

Загалом 1960–1970-ті роки відзначилися глибокою і тривалою кризою, соціальними суперечностями.

Незважаючи на те, що експериментальним навчально-виховним закладам тривалий час належала важлива роль у розвитку системи освіти [3], проте вже у 1980-ті рр. інтерес до цього експерименту згасає, відбувається повернення до основ – до відродження класно-урочної системи та до традицій систематичного навчання. З часу публікації доповіді “Нація в небезпеці” (1983), яка констатувала низький рівень випускників шкіл США та панування консервативних настроїв, знову почався занепад прогресивних ідей, що призвело до скорочення або вилучення багатьох альтернативних програм.

У США на сьогодні розроблено нову парадигму шкільної освіти ХХІ століття. Великі надії покладаються на так звані *школи-магніти* із профільною диференціацією навчання. Варіативність освітніх послуг у таких школах здійснюється за рахунок розширення спектра різних навчальних курсів на вибір. Програми *шкіл-магнітів* орієнтовані на конкретну сферу професійної діяльності. І до них ставляться досить високі вимоги, яким повинен відповідати фахівець цього профілю. При цьому також ураховуються побажання батьків.

Американські експерти [1; 9; 10] відносять школи-магніти до найперспективніших освітніх структур. Такі навчальні заклади мають задовольнити попит цивілізованого світу, а саме: будуть готувати висококваліфіковані трудові ресурси для роботи в умовах масштабних технологічних змін. Програми шкіл-магнітів передбачають залучення учнів до конкретної сфери професійної діяльності з урахуванням їхніх потреб, уявлень, очікувань; передбачається об'єднати спільним навчанням чисельні групи дітей та молоді з різними расовими, етнокультурними та соціально-економічними традиціями, але зі схожими інтересами, тобто з достатньою аналогічною за своїм змістом внутрішньою психологічною мотивацією.

Останнім часом значно збільшилася чисельність учнів шкіл-магнітів за рахунок їх відтоку з державних і приватних закладів. Дослідження засвідчують [11], що вони перевершують прості американські школи за всіма важливими параметрами освітнього процесу: забезпеченням пізнавальних

можливостей, які надаються школярам; позитивним характером взаємодії між учителями та учнями; їх активності в навчальному процесі тощо.

Тестові показники за такими предметами, як математика та рідна мова (читання) також підтверджують користь цих шкіл. Крім того, тут значно кращою є картина щодо загального стану дисципліни, у дітей формується відповідальне ставлення до навчання.

Як бачимо, сучасна міжнародна практика шкільної освіти прагне вийти за межі ustalених стандартів, ураховуються як змістові, так і структурно-типологічні ознаки навчального середовища. До таких педагогічних новацій належать й американські чартерні школи.

Школи-чартери – це незалежні громадські навчальні заклади, керівництво яких здійснюється спільними зусиллями вчителів, батьків, окремих соціальних угруповань (громадських товариств). Особливістю таких шкіл є їх абсолютна незалежність перед державою та повна відповідальність колегіального органу управління за реалізацію мети школи.

Програма роботи чартерної школи складається терміном на 5 років, після чого здійснюється аналіз і моделюється нова програма дій. Зберігаючи принцип деуніфікації, створення навчального закладу передбачає дотримання обов'язкових моментів у плані:

- 1) складання кошторису витрат цільовим призначенням на кожного учня;
- 2) розробка навчальних планів з урахуванням громадянських прав людини;
- 3) орієнтація на міжнародні документи, федеральні закони щодо збереження здоров'я дітей та їх безпеки;
- 4) заборона організації чартерних шкіл на основі сектантських ідеологій.

Залишаючись школами самоуправління, ці навчальні заклади підтримуються державою чи громадськими університетами. У всіх випадках контролююча роль належить групам або окремим суб'єктам, які здійснюють фінансування.

Історія появи чартерних шкіл сягає недалекого минулого. Ідейним натхненником для них було виникнення альтернативної шкільної освіти, поширеної у 1960-ті роки. Уже перші чартерні школи з'явилися у штаті Мінесота у 1991 р. Перед цим були видані відповідні законодавчі акти, що й на сьогодні дозволяють на державному рівні здійснювати діяльність цих навчальних закладів. І вже зараз аналіз діяльності чартерних шкіл дозволяє назвати ідеї, на яких ґрунтується діяльність чартерних шкіл у США:

- 1) забезпечення батьків та дітей широким діапазоном освітнього вибору;
- 2) використання фінансових можливостей батьків і громадськості для існування альтернативної освіти;
- 3) перенесення повної відповідальності за реалізацію місії чартерної школи на членів правління навчального закладу та його колектив;

4) утворення конкуренції в системі загальної освіти.

Пошуки нових моделей шкільної освіти є визначальним напрямом у теорії та практиці зарубіжної педагогіки. На нашу думку, для українських освітян такі педагогічні новації стануть корисними, оскільки майбутнє вітчизняної школи варто будувати на засадах, що зможуть забезпечити індивідуальні інтереси та потреби кожного учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беннет Х. Холотропное сознание: Три уровня человеческого сознания и как они формируют нашу жизнь. – М., 1996. – 245 с.
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.
3. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учебное пособие. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 200 с.
4. Йолойе А. Понятие сравнительной Педагогике // Перспективы. Вопросы образования. – 1991. – № 1. – С. 97–99.
5. Климова Г.П. К вопросу о личносно ориентированной парадигме образования // Концептуальні засади модернізації системи освіти в Україні: Програма та матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Х., 2002. – С. 94–97.
6. Красовицький М.Ю. Особливості формування педагогічного світогляду вчителів в університетах США і Канади // Формування гуманістичного світогляду вчителя: Матеріали Всеукраїнськ. наук.-практ. конф., 27 вересня 2001 року / Уманськ. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – К.: Науковий світ, 2001. – С. 15–20.
7. Кулікова Л.Б. Сучасна класична освіта ХХ століття. Європейський досвід і традиції // Шлях освіти. – 2002. – № 3. – С. 25–30.
8. Тараненко І. Методи порівняльно-педагогічних досліджень // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 17–21.
9. Adler M.E. The justice inherent in the assessment of special educational needs in England and Scotland // Economic and Social Research Council, 2002. – Report №R000237768 // www.blyk.com/services/document/pricesyk.html.
10. America-2000. An Education Strategy. – Wash., D.C., 1991. – 18 p.
11. Chukyoshin. First report of 15th session of the Central Council for education: A model of the nation's education in the 21 set Century – Zest for living and peace of mind (Translation). – Tokyo: Monbusho, 1996. – 26 p.
12. Kelly A.V. The Curriculum: Theory and Practice. – 2nd ed. – Camb.: Harper and Row, 1982. – 269 p.
13. Koetzsch R. The Parent's Guide to Alternative Education. – Boston: Shambhala Press, 1997. – 243 p.

УДК 378.14 +37.011.32

Янкович О.І.

РОЗВИТОК ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ ІНСТИТУТАХ УКРАЇНИ У 80-Х РР. ХХ СТ.

У статті здійснено ретроспективний аналіз технологічного підходу в педагогічних інститутах України у 80-х рр. ХХ ст. Визначено провідні тенденції розвитку освітніх технологій досліджуваного періоду. Розглянуто можливості використання досвіду на сучасному етапі.