

УДК 316.42+37.014+371.485  
ORCID iD – 0000-0001-9729-6861

## ІНСТИТУЦІЙНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ І СПЕЦИФІКА ПРОБЛЕМНИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТИ У США

В.В. Зінченко, доктор філософських наук, професор кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова; головний науковий співробітник Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України.

*У статті аналізуються з точки зору методології соціальної філософії виховання і освіти глобальні суспільні трансформації та пов'язана з ними освітньо-виховна реформа, яка покликана здійснити певну гомогенізацію систем соціального виховання і менеджменту освіти на прикладі проблемних тенденцій розвитку освіти у США. Здійснюється дослідження і системний аналіз неоліберальних реформ на рівні суспільства загалом і освіти зокрема.*

*Загальною закономірністю індустріального товарно-ринкового суспільства є інтенсивна капіталізація тих сфер суспільного життя або форм людської діяльності, які забезпечують актуальний прибуток. З цієї точки зору зростання капіталовкладень в освіту вельми показове. Воно свідчить про реально зростаючий вплив освіти на суспільне виробництво, тобто про перетворення її на економічний чинник. Індустріально-ринкові ж структури в основному беруть більшу участь тільки у професійно-технічному навчанні, готуючи робочу силу у вузькоспеціальному відношенні, використовуючи сферу освіти для відтворення часткового працівника. Справа не в тому, що неоліберальна економічна політика призводить до соціальної несправедливості і до освітніх, і до культурних проблем. Ці-то претензії якраз необґрунтовані, тому що неолібералізм не обіцяє соціальної справедливості, він обіцяє тільки прискорення економічного зростання.*

**Ключові слова:** освіта, система вищої школи, коледж, університет, тестування, суспільні трансформації, неоконсерватизм, стандартизація, менеджмент, культура, необіхевіористська філософія освіти, неолібералізм, ідеологія.

Будь-яку теорію, особливо соціальну чи економічну, можна і потрібно оцінювати, перш за все, виходячи з тих критеріїв, які вона сама собі ставить. Тому можна просто викласти, що приблизно з 1978-79 року до початку 2000-х років існує горезвісний **Вашингтонський консенсус**: згода усіх лідируючих світових урядів і панівних експертних груп відносно того, як вирішувати світові проблеми.

Вашингтонський консенсус припускав свободу торгівлі, зняття обмежень на рух капіталів, приватизацію, лібералізацію цін, різке зниження соціальних витрат та відсутність державного регулювання [23, 416]. Все це

повинно було призвести до різкого економічного зростання. Але до початку 2000-х років цей прогноз не підтвердився. У цілому, період з 1980 по 2015 рік виявився, за даними світового економічного розвитку, набагато менш результативним, ніж, скажімо, період після Другої світової війни аж до кінця 1960-х, коли викорис-товувалися методи державного регулювання та змішаної економіки. Більш того, звернімо увагу: можна узяти період з 1970-х по початок 1980-х, який вважається періодом кризи системи держрегулювання, і навіть тоді середньорічні світові показники були істотно краще, ніж у період з 1980-го по 2013. Єдиний чіткий результат цієї політики полягав у тому, що, з одного боку, відбувся суттєвий перерозподіл ресурсів між західними країнами, що входять до числа найбільш розвинених, і всім іншим світом, а з іншого – в рамках розвиненого світу стався радикальний перерозподіл ресурсів від усіх на користь США [6].

### **Формування системи вищої освіти у США**

Перші кроки до становлення системи вищої освіти у США було зроблено ще на початку XVII ст., коли засновувались коледжі вільних мистецтв, які створювались на зразок англійських технологічних [5]. Згодом майже в усіх штатах з'явилися сільськогосподарські коледжі. Однак, якщо в Європі вищі професійні школи існували самостійно, то в США зазвичай, включалися до складу університету поряд з коледжами вільних наук та мистецтв. Одночасно зі ступенем бакалавра вони почали присвоювати ступінь магістра і доктора. Таким чином, до початку XX ст. еволюція установ американської вищої школи привела до створення великих університетів, які стали основними осередками фундаментальної науки в США.

Вища освіта в США представлена різноманітними навчальними закладами. Глибокі дослідження та фінансування допомогли зробити американські коледжі та університети досить престижними у світі. Особливо привабливі вони для іноземних студентів, викладачів та вчених, завдяки високій якості освіти та найкращим умовам праці. Згідно з Академічним рейтингом світових університетів, підготовленому Шанхайським університетом Джао Тонга, із 45 найкращих навчальних закладів світу, більше як 30 – знаходяться в США (за кількістю нагород та дослідницьких робіт) [22]. Державні, приватні університети, гуманітарні та місцеві («общинні») коледжі – всі разом грають вагомую роль у вищій освіті США. Згідно з даними ЮНЕСКО, США посідає друге місце в світі по кількості закладів вищої освіти. Всього їх існує 5768, в середньому – більше як 115 у кожному штаті. В США також найбільша в світі кількість студентів вищих навчальних закладів, а саме – 14261778 студентів, приблизно 4.75% від загальної кількості населення [20].

У США діють 4861 коледж та університет, де навчаються 18248128 студентів [20; 22].

По-перше, більшість вищих навчальних закладів можна умовно поділити на *громадські* та *приватні*. Різниця між цими двома умовними

типами у вартості навчання. Як правило, громадські університети набагато дешевші за приватні, наприклад, їхня вартість приблизно у 8 разів менша.

До *громадських ВНЗ (public universities)* належать такі заклади як City University of New York (CUNY), State University of New York (SUNY) тощо.

*Приватними університетами* є так звані *вищі топ-навчальні заклади*, зокрема, такі як: New York University (NYU), Harvard University, Columbia University, Yale University та багато інших. Щодо вартості оплати за навчання, то CUNY приблизно коштує 5000 в рік, а NYU – приблизно 40000 в рік.

CUNY – це університет, який об'єднує 23 коледжі, кожен з яких має свою якусь певну спеціалізацію. Наприклад, Baruch College спеціалізується на бухгалтерії та бізнесі, Brooklyn College – на різних науках, а Hunter College – на медицині.

По-друге, є 4-річні та 2-річні коледжі. У 4-річних закладах можна здобувати *ступінь бакалавра* і навіть *кандидата та доктора наук (master's degree and PhD)*. У 2-річних коледжах, які іменуються community colleges, можна здобути два типи ступенів спеціаліста. При першому типі (**A.A.S.**) ви можете зразу після випуску з коледжу йти працювати, а при другому (**A.S. or A.A.**) ви можете подавати на вступ у 4-річні ВНЗ, які ще іменуються senior colleges.

У США немає *безкоштовних університетів* (та й взагалі – безкоштовних ВНЗ). Тоді виникає питання: як же оплатити освіту тим, у кого немає достатньо коштів чи у кого малий прибуток? Саме для таких випадків і існує фінансова допомога, на яку студенти можуть подаватись. Також є багато різноманітних *грантів (grants)* і *стипендій*, які студент може отримати за певну академічну успішність та соціальну активність. Хоча є одне «але»: щоб отримати фінансову допомогу від держави, гранти та деякі стипендії ви маєте бути громадянином США або власником Зеленої Картки. Також є ще одна опція, суть якої полягає у позичанні коштів у ВНЗ та навчатись у *кредит (loans)*.

### **Специфіка системи стандартизації освітніх вимог у США**

Трохи більше ста років тому керівництво американських середніх шкіл і вузів прийшло до висновку про необхідність єдиних стандартів для вступників до коледжів. Шкільні викладачі приходили у відчай від того, що у кожного коледжу були власні критерії; часом їм доводилося готувати 16 учнів по 16 різним програмам – для кожного коледжу по-своєму. Деякі директори шкіл з повною підставою називали цю ситуацію «анархією в освіті» [18, 110].

У керівництва коледжів були свої причини для невдоволення: дуже багато студентів прибували до них абсолютно непідготовленими до навчання у вузі і часто при коледжах доводилося відкривати спеціальні кафедри для усунення цих недоліків. Деякі коледжі вводили власну

систему вступних іспитів, інші брали студентів тільки з «перевіраних» шкіл, треті направляли в школи викладачів для оцінки якості навчання. Як і директорів шкіл, голів коледжів не влаштував різнобій у процедурі переходу від середньої освіти до вищої.

Президент Колумбійського університету Ніколас Мюррей Батлер (Nicholas Murray Butler) і президент Гарвардського університету Чарльз Еліот (Charles Eliot) переконали колег з освітнього цеху в необхідності спеціальної організації, яка займеться розробкою єдиних стандартів для навчальних програм і єдиної системи іспитів. Плодом їх зусиль стало створення у 1900 році *Ради зі вступних іспитів до вузів* (College Entrance Examination Board) [10, 139].

Нова організація розробила найякісніші, узгоджені і поширені стандарти в історії американської системи освіти. Діяльність Ради, як її в просторіччі називали, справила потужний позитивний вплив на середню освіту в країні. Навіть незважаючи на те, що в 1900 році лише один з двадцяти сімнадцятирічних американців закінчував середню школу, та й з них далеко не всі вступали до коледжів, кожен старшокласник в ті роки навчався за програмою, яку пізніше назвали «дорогою до вузу». Не важливо, були школярі дітьми лікарів, фермерів або робітників: всі вони в обов'язковому порядку вивчали математику, природничі науки, англійську літературу, навички складання письмових текстів, історію і яку-небудь іноземну мову – як правило, латинь.

Рада була недержавною організацією, та дотримання її стандартів було справою добровільною – їх при бажанні брали на озброєння коледжі, які вирішили увійти до її складу. Новостворена організація вирішувала, з яких предметів проводити іспити і як їх оцінювати. Шкільні та вузівські викладачі спільно розробляли екзаменаційні завдання і критерії виставлення балів, а також періодично переглядали шкільні програми для предметів, по яких приймалися вступні іспити.

Треба сказати, що не всі поставилися до цієї нової ідеї з ентузіазмом. Президента Принстонського університету турбувало, що це може призвести до виникнення *системи державних іспитів*. Еліот запевнив його, що це повністю виключається. Президент Лафайет-коледжу (Lafayette College) поскаржився, що запропонована система може перешкодити його вузу приймати дітей багатих меценатів і викладачів. Батлер на це зауважив, що «Лафайет», якщо захоче, може приймати «тільки тих студентів, які нездатні здати ці іспити» [9, 225].

Вперше розроблені Радою тести були запропоновані в червні 1901 978 абітурієнтам Колумбійського і Нью-йоркського університетів, а також Барнард-коледжу (Barnard College). З кожним роком, усвідомивши цінність нововведення, іспити за цією системою вводили все нові вузи.

Методика проведення іспитів з хімії, англійської, французької, німецької, грецької, історії, латині, математики та фізики ґрунтувалася не на системі запитань з кількома варіантами відповідей, з яких абітурієнт

повинен був вибрати потрібний. Від них було потрібно продемонструвати свої знання в об'ємистій письмовій роботі або запропонувати вирішення конкретної проблеми. Для іспиту з англійської мови студентам заздалегідь пропонувалося прочитати десять літературних творів – у тому числі «Венеціанського купця», «Уейкфілдського вікарія», «Останнього з могікан», «Сайласа Марнер» і «Повість старого мореплавця». Студентам пояснювали, що оцінюватися буде не стільки знайомство з цими творами у всіх деталях, скільки вміння чітко викласти свої думки, але тим не менш вони повинні уважно вивчити перераховані книги і бути готовими відповісти на конкретні питання з ним [15, 117]. Кожні два-три роки стандарти оцінки і списки літератури переглядалися, і шкільним вчителям заздалегідь повідомлялося, за якими творами будуть прийматися іспити.

З роками вчителі і професори, які розробляли методику вступних іспитів, створили не тільки єдині стандарти: у них виникло «відчуття ліктя» і колективізму, відчуття спільної відповідальності за те, як учні будуть підготовлені до вступу в коледж. Можливо, саме цей дух професійної солідарності, який об'єднав школи і вузи, і став найважливішим результатом діяльності Ради.

Оскільки ця організація користувалася величезною повагою, створені нею екзаменаційні методики багато років сприяли підвищенню стандартів викладання та підготовки школярів, незалежно від того, збиралися останні поступати в коледж чи ні. Та й сама Рада вважала своїм головним завданням підвищення рівня шкільної освіти в країні.

На жаль, з часом ситуація почала змінюватися. До того моменту, коли Рада завоювала високу репутацію в очах професіоналів та громадськості, фахівці педагогічної науки вже розробляли *нові категорії тестів*. Випробувавши нову методику на системі іспитів в армії, введених в роки Першої світової війни, психологи освіти почали всіляко пропагувати переваги групового тестування розумових здібностей. Психологи на зразок Карла С. Бріггема (Carl C. Brigham), Льюїса Термена (Lewis Terman), Едварда Л. Торндайка (Edward L. Thorndike) і Роберта Йеркса (Robert Yerkes) стверджували, що за допомогою нових тестів можна швидко скласти точний прогноз здібностей майбутнього студента [8, 92].

Метою традиційних іспитів, на зразок тих, що проводилися за методикою Ради, була оцінка *вже отриманих студентами знань*. Розробники нової системи тестування обіцяли заощадити час і гроші, встановлюючи не обсяг вже наявних знань, а *здатність студента купувати нові*.

Зіткнувшись з твердженнями, що її іспити «застаріли» і, на відміну від нових тестів, носять «ненауковий» характер, Рада залучила групу психологів для розробки «сучасної» методики. Створена для цієї мети комісія, до якої увійшли Бріггем і Йеркс, розробила тест на здатність до навчання (**SAT – Scholastic Aptitude Test**), який вперше був впроваджений в практику у 1926 році.

У 1930 році Бріггем перейшов на роботу до Ради, де займався

подальшим вдосконаленням SAT. Будучи одним з головних розробників, пропагандистів і популяризаторів *групового тестування розумових здібностей*, він не тільки стверджував, що ці тести дозволяють виміряти рівень інтелекту (який він вважав вродженим і незмінним), але і вважав, що на цей вроджений рівень інтелекту впливає расове й етнічне походження.

До кінця 1930-х років Бріггем та інші фахівці в галузі тестування вже грали в Раді «першу скрипку». Вони вже давно нарікали на те, що існуюча система іспитів, заснована на письмових роботах, занадто суб'єктивна, що методика їхньої оцінки занадто складна, що їй не вистачає точності та об'єктивності, властивої технічним методам. Незважаючи на повагу, якою користувалася ця система у вчителів по всій країні, фахівці з тестування заявляли, що з «психометричної» точки зору вона куди менш надійна, ніж нові тести, засновані на питаннях з кількома варіантами відповідей.

Сьоме грудня 1941 (бомбардування Японією флоту США у Пірл-Харборі, що означало фактичний початок 2-ї Світової війни для США), змінило не тільки хід Другої світової війни. У цей день президенти Гарварду, Принстона і Йейлу зібралися на засідання, щоб обговорити поточні питання діяльності Ради. Дізнавшись про напад на Пірл-Харбор, вони зрозуміли, що скоро почнеться масовий призов молодих людей на військову службу; часу на проведення традиційних письмових іспитів для тих, хто хотів би вступити до коледжу, просто не буде. Тому вони вирішили відмовитися від письмових іспитів за методикою Ради і ввести замість них SAT і тести для перевірки рівня знань на основі вибору варіантів відповіді.

Після сорок одного року «бездоганної служби» в американській системі освіти система письмових екзаменаційних робіт, які перевіряються і оцінюються викладачами, пішла в минуле. Настала епоха «об'єктивного» тестування, заснованого на виборі варіантів відповіді, «технічно ефективного», «надійного», «психометрично точного», з автоматичним підрахунком результатів.

Деякі педагоги сподівалися, що мова йде про надзвичайну міру, яка введена лише до закінчення війни. Але вийшло інакше. Ті, хто захоплювався розробками Ради, цінували в них яскраво виражену просвітницьку спрямованість, акцент на вмінні абітурієнтів чітко викладати свої думки в письмовому вигляді і те, що вони сприяли вдосконаленню шкільної програми. Прихильники колишньої системи не вірили, що простий вибір відповіді на питання з декількох варіантів може адекватно замінити письмову роботу, в якій абітурієнт повинен був продемонструвати знання предмету [13,290].

Однак після війни головна мета діяльності Ради змінилася. З організації, яка встановлювала освітні стандарти за рахунок координації співробітництва шкіл і вузів, вона перетворилася на «агентство з тестування». У 1948 році Рада допомогла створити *Службу освітнього*

*тестування* (COT), яка взяла на себе розробку програми тестів для вступу до вузів. Якщо засновники Ради підкреслювали, що їхня система іспитів ґрунтується на чітких стандартах шкільних програм, то тепер організація разом з COT заявляла, що нові тести не мають ніякого відношення ні до стандартів, ні до навчальних планів. У 1940-х–1950-х керівництво Ради наполягало на тому, що ця структура усвідомлено відмовилася від ролі розробника критеріїв, і перетворилася у «неупередженого оцінювача» здібностей студентів.

SAT, який майже повсюдно у США став основою процедури прийому до ВНЗ, за ідеєю абсолютно не пов'язаний із шкільною програмою. Керівники Ради неодноразово підкреслювали, що цей тест не переслідує мети вплинути на характер навчання в американських школах. З мрією засновників Ради – Батлера і Еліота – було покінчено.

Через відмову Ради від своєї функції «законодавця» стандартів програм навчання в самій основі американської системи освіти утворився вакуум. Щоправда, останнім часом федеральна влада і влада штатів почали вживати заходів щодо його заповнення.

Ще у 1989 році президент Джордж Буш-старший організував «національний самміт», покликаний сприяти розробці єдиної програми навчання в школах. Президент Білл Клінтон переконав конгрес ухвалити закон під назвою «Мета 2000», відповідно до якого штатам виділялися гроші на розробку стандартів і методики іспитів. Президент Буш-молодший провів через конгрес закон «Жодної дитини за бортом» (No Child Left Behind Act), який вимагає від штатів впровадити обов'язкові щорічні іспити з читання та математики для учнів третіх-восьмих класів (з 2007 року цей список поповнило природознавство).

Пошуки шляхів реформування заради переборення тотальної «депресвітизації», нецтва і безкультур'я американських учнів і студентів продовжується і за президента Б.Обами [16, 250].

### **Суспільні трансформації та Неоконсервативні тенденції у реформуванні системи вищої освіти в США**

Активісти *неоконсервативного напрямку* в політиці і освіті США свого часу (в основному з кінця 1940-х рр.) почали і продовжують кампанію по «реформуванню» системи вищої освіти в США. На жаль для сучасних американських студентів, ця кампанія була спровокована зовсім не турботою про якість освіти в країні, але швидше за ностальгією за минулими часами, коли університети знаходилися у повному володінні білих багатіїв. В останні кілька десятиліть соціальний, расовий і демографічний склад студентів ставав все більш різношерстим, що призводило до відповідних змін в університетських програмах [2,220].

Відхід від традиційних канонів в освіті спровокував численні нападки неоконсерваторів, покликані довести, що ця система настільки піддалася «ліберальному ухилу», що поставила під сумнів академічні свободи, а заодно – зробила паріями консервативно налаштованих студентів.

Ну що ж, схоже, історія справді схильна до самоповторів. У дні «червоної небезпеки» 1950-х парламентська Комісія з розслідування «антиамериканської діяльності» і сумно знаменитий сенатор Джозеф Маккарті вибірково атакували коледжі та університети по всій країні. «Вежі зі слонової кістки» уявлялися їм переповненими марксистськими професорами і шанувальниками Радянського Союзу.

Занадто багатьох в Америці часів «холодної війни» жахала думка про комуністичних агентів, які проникли в усі верстви суспільства. Уряд використав цю параною для розширення свого визначення комунізму і, отже – т.зв. «комуністичної загрози». Сприйняття «червоної загрози» поступово змусило суспільство перейти від початкової терпимості до інакомислення і несхвального відношення до випадків, коли нехтувалися будь-чий громадянські права, до впевненості, що «ліві» настільки виключно небезпечні, що їх права цілком можна ігнорувати. Вплив суспільної думки, так само як і помітний тиск з боку уряду змусило академічне співтовариство зайнятися чисткою своїх лав. В ім'я національної безпеки багато схильних до лівих поглядів викладачів були вигнані зі шкільної/вузівської системи під приводом профнепридатності. Президент Університету штату Вашингтон Реймонд Б. Аллен висловив погляди багатьох, коли у 1948 році проголосив, що комуністи, по суті своєї партійної приналежності, – «некомпетентні, інтелектуально безчесні і не виконують свій обов'язок, який полягає у пошуку та викладанні істини» [14, 62].

Багато провідних педагогів країни продемонстрували приклад приголомшуючого лицемірства, повністю ігноруючи дослідження і розробки запідозрених у «комунізмі» професорів, які працювали в університетах, якими вони керували. Вони стверджували, що приналежність до партії позбавляє її члена здатності говорити і мислити незалежно, а це означає, що партійний викладач перестає бути об'єктивним дослідником і, таким чином, за словами ректора Гарварда Джеймса Брайанта Конанта – «більше не має права носити звання викладача». Іншими словами, вони самі стали жертвою того ж інтелектуального конформізму, який спочатку був фундаментом їхніх звинувачень проти комуністів [11, 119].

Сьогодні коледжі та університети США знову стають об'єктами ідеологічного «полювання на відьом». Під вивіскою захисту академічних свобод консервативні групи підштовхують уряди штатів до прийняття того, що було лицемірно названо *Академічним біллем про права (Academic Bill of Rights)*. Цей білль – який був також поданий до Палати представників Конгресу США – є ідейним породженням ультраконсервативної ідеології Девіда Горовиця та його організації – «Студенти за академічну свободу» (Students for Academic Freedom). Незважаючи на зовні демократичну фактуру, Академічний білль про права не більше ніж прозора політична спроба змусити замовчати тих, з ким Горовіц та інші консерватори не згодні [1, 245]. Цілком обурює те, що цей білль

намагається вирішити неіснуючу проблему.

Метою Горовиця, як він пише на своєму сайті, є «припинення використання університетів в політичних цілях, повернення освіти на шлях безкорисливого прагнення до знань». Визначається, що для досягнення цієї мети потрібно подолати дві перешкоди: перше – начебто існуючу «дискримінацію» консервативних професорів у процесі найму і друге – ангажованість ліберальними професорами студентського загалу до такої міри, що «консервативно налаштовані студенти приречені на мовчання». Насправді обидві ці «перешкоди» – фікція, і «докази», покликані їх підкріпити, настільки фантастичні, що доводиться дивуватися тому, що білль все ще обговорюється у вищих ешелонах влади США.

Намагаючись «підтвердити» те, що з консервативними професорами несправедливо обходяться в процесі найму, Горовиць досліджує політичні прихильності викладачів. Тому, якщо кількість зареєстрованих демократів (прихильників Демократичної партії США) помітно більше, ніж кількість зареєстрованих республіканців (прихильників Республіканської партії США), – він робить сумнівний висновок, що ліберальна професура отримує виняткові переваги в процесі найму. Але єдине, що доводить підрахунок демократів і республіканців, – це те, що демократів більше, ніж республіканців. Навряд чи це свідчить про те, що перевага надається виключно лібералам. Що стосується другого звинувачення – про промивання студентських мізків професорами за допомогою радикальних ліберальних ідей, таких, наприклад, як *теорія еволюції* або *необхідність підвищення мінімальної заробітної плати*, – неоконсерватори від освіти і Горовиць приводять збірку історій від студентів, незадоволених своїми викладачами.

Ці скарги показують лише те, що деякі студенти не палають бажанням сприймати погляди, протилежні своїм, про ангажованість мова і не йде. Проте сама природа цих тверджень ускладнює процес їх спростування. Не існує об'єктивних стандартів для класифікації прийняттого або неприйняттого матеріалу, і отже, є тільки один шлях з'ясування обґрунтованості цих тверджень – послідовне вивчення кожного конкретного випадку.

У березні 2008 року була визнана свідомо необґрунтованою і отримала широкий розголос скарга, подана студентами Університету Північного Колорадо. Обставини, супутні цій скарзі, особливо важливі, оскільки вони становили основу для величезного числа промов неоконсерваторів на підтримку свого білля. За їхньою версією, студентці (що залишається неназваною) було запропоновано завдання в контрольній роботі «обґрунтувати, чому Джордж Буш є військовим злочинцем», і, написавши есе про те, чому військовим злочинцем є Саддам Хусейн, вона отримала нижчий бал («F»). Насправді завдання було не таким, як його описував Горовиць, і оцінка теж була іншою. А професор, який був покликаний служити прикладом нестримного радикала/ліберала, виявився

зареєстрованим республіканцем.

Є у всьому цьому сумна іронія. «Студенти за свободу освіти» стверджують, що «не можна здобути освіту, якщо вам розповідають лише половину». Виходить, що вирішення цієї проблеми у тому, щоб пожертвувати якістю загальної і, зокрема, вищої, освіти в ім'я незаконної і штучно насадженої ідеологічної одноманітності. Навпаки, програма і курс з гуманітарних та соціальних наук повинні відображати неточний і неостаточний характер всіх людських знань в цих галузях шляхом ознайомлення студентів з суперечать один одному джерелами і точками зору. Академічний курс повинен вітати відмінність у підходах з невирішених питань. Для багатьох у США, еволюція – «невирішене питання». Чи повинні в такому випадку змушувати викладачів біології подавати креаціонізм як наукову дисципліну? Деякі абсолютно переконані у тому, що Голокосту ніколи не було. Чи повинні в такому випадку розглядати спроби ревізії Голокосту на уроках історії, констатуючи «неточний і неостаточний характер всіх людських знань»? Не варто плутати «баланс інформації» з академічною свободою. Кращий спосіб гарантувати академічні свободи – не обмежувати їх. Але саме це і прагне зробити Академічний білль про права. Він проголошує предметні обмеження, які регламентують, з яких книг професори можуть навчати і які питання вони можуть обговорювати.

У результаті напрошується питання – оскільки Академічний білль про права підриває академічну свободу, в чому ж справжній мотив неоконсервативної освітньої кампанії? На жаль, відповідь не настільки очевидна, як гадають багато хто з критиків білля. Академічний білль про права – це не просто плід праці однієї людини (чи групи), це ширма, яка прикриває куди як більш масштабний неоконсервативний «хрестовий похід», який має на меті «відвоювати» університети.

Суспільні трансформації починаючи з кінця п'ятдесятих років у США – руху за громадянські права, за жіночу рівноправність, підйом мультикультуралізму – легалізували нові напрями і предмети вивчення, і університетська програма відповідним чином змінювалася [4, 79]. Як і у всіх інших прогресивних зрушеннях, поява реакції було лише питанням часу. Неоконсерватори лише очолили хвилю реакційного руху в системі освіти – руху, який є константою у новій битві в мабуть нескінченній культурній війні. З упевненістю можна сказати тільки те, що Академічний білль про права – це «чорний список» десятиліть в освіті США – на зразок того, який свого часу у 1950-х рр. очолив сумнозвісний сенатор Джозеф Маккарті у «полювання на відьом». Хоча у цьому випадку на карту поставлена освіта американської молоді.

Крім того, що «Академічний білль про права» абсолютно необґрунтований, він підриває те, що імовірно повинен захищати – академічну свободу. Хоча освітні неоконсерватори намагається змусити повірити в те, що плюралізм необхідний для того, щоб змусити Американську асоціацію

університетських професорів прийняти принципи нейтральності (які, по-їхньому полягають у тому, що викладачі та вчені не повинні відчувати вплив ніяких політичних, ідеологічних чи релігійних догм), насправді – це справжнісінький троянський кінь, який повинен допомогти у пропаганді неоконсерватизму. Під покривом плюралізму Академічний білль про права покликаний за допомогою закону змусити викладачів приймати політичні, а не освітні стандарти при оцінці того, що повинно, а що не повинно обговорюватися в аудиторіях.

З точки зору Асоціації університетських професорів США, фундаментальною передумовою академічної свободи є прийняття рішень, які стосуються якості викладання і навчання, що базується на стандартах професії, в тій формі, в якій вони інтерпретуються і застосовуються спільнотою викладачів, достатньо кваліфікованих для встановлення таких стандартів [9, 241]. З іншого боку, Академічний білль про права вимагає від коледжів та університетів приймати на роботу викладачів, схильних до того, щоб «насаджувати різноманіття методологій і підходів», забезпечуючи тим самим розходження точок зору та ідей в аудиторіях.

Небезпека полягає в тому, що все це різноманіття буде вимірюватися за політичними стандартами панівного консерватизму, а не за академічними критеріям. Наприклад, ні одну кафедру політології не можна зобов'язати встановлювати «різноманіття методологій і підходів» шляхом найму викладача нацистської політичної філософії, до тих пір, поки викладання її не буде відповідати критерію розумної необхідності в рамках предмета політології [16, 261]. ***Єдиною мірою різноманіття повинен бути науковий підхід, підкріплений сучасними освітніми стандартами.*** Причина, через яку це не було записано в біллі (якщо не рахувати того, що це і так входить у політику Асоціації університетських професорів), полягає в тому, що неоконсерватори США насправді не зацікавлені у збалансованості та справедливості, вони лише намагається створити перепони ліберальним професорам. З цією метою Академічний білль про права буквально заборонить викладачам оперувати власними судженнями.

Зараз університетські викладачі США самі проводять для себе межу між педагогікою і пропагандою, керуючись професійною викладацькою етикою. Іншими словами, дозволяється самому професорові біології вирішувати чи дійсно, як заявляв свого часу президент Буш, «з приводу еволюції присяжні ще не прийшли до остаточного рішення». Академічний білль про права, навпаки, пропонує використовувати в таких випадках рішення університетських адміністрацій або судів.

Відмінності принципів. ***Одним із завдань вищої освіти є завдання навчити студентів приймати самостійні й відповідальні рішення.***

Це завдання може бути вирішене тільки у тому випадку, якщо професорсько-викладацький склад буде мати повноваження для вільного і незалежного навчання студентів. Неоконсерватори США заперечують це право професорів, що, відповідно, перешкоджає досягненню універси-

тетськими центрами основоположних завдань свого існування. І якщо поєднати все це з сумнівами в професійній придатності, що є основною темою згаданого проекту білля, освіта США опиняється в ситуації, коли рішення, які повинні базуватися на професійній компетентності та досвіді, будуть прийматися, виходячи з політичних мотивів – таких, наприклад, як кількість республіканців, демократів та інших партійців на факультетах ВНЗ.

### **Системні проблеми системи освіти США як вияв інституційної кризи неоліберальної моделі освіти**

Витоки нинішніх освітньо-навчальних проблем і дій по стандартизації системи освіти США можна простежити ще з початку ХХ століття, коли такі теоретики освіти, як Еллвуд Кабберлі та інші, спробували *привести шкільні навчальні програми до потреб економіки США*, розвиваючи т.зв. «*науковий підхід*» (за аналогією з «*науковим/раціональним підходом*» у менеджменті того часу) до їх розробки і планування. З 1950-х по 1970-ті роки, в розпал «холодної війни», рух «Назад до основ» набрав силу в програмах підготовки вчителів і в аспірантурах. Прихильники цього руху прагнули до того, щоб шкільна програма не тільки відображала ідеологію і політичні погляди панівних соціальних класів у Сполучених Штатах, але також готувала учнів для роботи в зростаючому військово-промисловому комплексі для захисту країни від так званої «комуністичної загрози».

Опублікована в 1983 році доповідь «Нація в умовах ризику» була ще однією важливою віхою в історії руху за реформу освіти. Доповідь поклала на школи відповідальність за відносно слабкі економічні показники в США в порівнянні з азіатськими і європейськими конкурентами.

Рушійна сила сучасного курсу в сфері освіти, першим етапом якого було прийняття в 2001 році законопроекту «Жодна дитина не забута», – це неоліберальна соціальна та економічна політика, яка сприяє методам аутсорсингу і скорочення виробництва в ім'я гнучкості та ефективності. Згідно неоліберальної економічної моделі, школи (та усі інші освітні заклади) повинні діяти за аналогією з юридичними особами. Точно так само, як індексом Доу-Джонса вимірюють ефективність компаній і відображають «фінансовий пульс» Уолл-Стріт, так і в «Щорічній доповіді про необхідний прогрес» (*Adequate Yearly Progress Report – AYP*) вимірюється та оцінюється ефективність державних шкіл. Одним з найбільш згубних результатів законопроекту «Жодна дитина не забута» є те, що влада штатів тепер може закрити на невизначений термін або на розбудову «відстаючі школи», які не відповідають вимогам, встановленим в доповіді [17, 19].

Акцент на тестування, що призводить до тестової манії, суворі підзвітність схем, «підготовлене» і запропоноване навчання для кольорових учнів і вперте прощтовхування більш стандартизованого тестування, – що Джонатан Козол називає «стратегіями відчаю, які виходять з прийняття нерівності» [11,51] – все це було з надлишком представлено починаючи з

середини 1990-х років. Але що викликало цю тенденцію? Козол звертає увагу на те, що з початку 1990-х років розрив у досягненнях між чорними і білими дітьми істотно збільшився – приблизно в той же час, коли ми стали свідками зростаючої ресегрегації шкіл – коли місцеві суди почали ігнорувати розпорядження суду по «справі Брауна» («Справа Брауна», або «Олівер Браун та інші проти Ради з освіти Топека» – «*Oliver Brown et al. V. Board of Education of Topeka et al.*» – судовий процес, який завершився прийняттям у 1954 р. Верховним судом США рішення, що визнало таким, що суперечить Конституції роздільне навчання чорношкірих і білих школярів. Рішення стало важливою подією в боротьбі проти расової сегрегації в США). Це призвело до того, що Козол називає «апартеїдом у шкільній освіті» [11,63]. Козол повідомляє про те, що в 48% середніх шкіл у найбільших округах країни (які мають високу концентрацію чорних і латиноамериканських учнів) менше половини дев'ятикласників провчилися обов'язкові чотири роки. З 1993 по 2008 рік на 75% відбувалася активна тенденція до збільшення кількості середніх шкіл, які видають атестати менш ніж половині своїх випускників через чотири роки навчання. У 94% округів в штаті Нью-Йорк, де більшість учнів є білими, майже 80% учнів закінчили середню школу через чотири роки. У 6% округів, де чорні та латиноамериканські учні складають більшість, процентне співвідношення значно менше – близько 40%. У 120 середніх школах в Нью-Йорку (зараховано близько 200 тис. учнів з числа меншин) менше 60% вступників-дев'ятикласників довчилися до дванадцятого класу.

У рамках *неоліберального курсу* законопроект «Жодна дитина не забута» призвів до заміни *дискурсу «рівності»* прогресивної освітньої політики на *дискурс «адекватності»*. Мова «високих стандартів» і «високих очікувань» прийшла на зміну установці на мінімальну соціальну справедливість центристських/лівих педагогів. Концептуальні рамки, використовувані для пояснення причин низької успішності серед кольорових учнів визначають те, що у школах, які визначили як «відстаючими», кольоровим учням рекомендують запам'ятати такі фрази, як «я можу», «я розумний» і «я впевнений», щоб підвищити їхню впевненість у власних силах і підняти успішність – це свого роду «педагогічний аутогіпноз» [3, 320].

Дослідники відзначають, що керівники системи освіти повинні робити щось більше, ніж просто вивчати «психологічний ефект» бідності і гноблення, щоб знайти вирішення соціальних проблем, з якими стикаються діти. Суспільство і держава повинні інвестувати більше в соціальні служби, такі як охорона здоров'я, і в можливість працевлаштування для поліпшення життя дітей в міських громадах [21]. Сьогодні міські школи США хитромудро організують за тими ж принципами, що і заводські виробничі лінії. «Зростаючі тестові оцінки», «соціальна підтримка», «результат на основі цілей», «управління часом», «успіх для всіх», «високий рівень письмових робіт», «нормальна мова»,

«активне слухання» і «нульовий шум» є частиною панівних установок у державних школах. Більшість міських державних шкіл взяли бізнес-модель «навчання, пов'язаного з роботою», і управлінських концепцій, які стали частиною словника, що використовується на уроках і в домашніх завданнях.

У «орієнтованих на ринок класах» учні «ведуть переговори», «підписують контракти» і беруть «відповідальність» за своє власне навчання [13,303]. У багатьох класах учні можуть добровільно діяти як «олівцевий менеджер», «менеджер мила», «менеджер дверей», «лінійний менеджер», «менеджер часу» і «менеджер гардеробу». У деяких четвертих класах вчителі записують направлення на навчання та домашні завдання, використовуючи «заробітні картки». У цих школах вчителі називаються «менеджерами класу», директорів визначають як «менеджерів будівлі», а учні розглядаються в якості «менеджерів навчання». Це стає звичайною справою – розглядати школярів в якості «активів», «інвестицій», «виробничих одиниць» або «командних гравців». Школи визначають навички і знання, які повинні отримати учні, як «товари» і «продукти», споживані на «ринку освіти». У нинішній обстановці шкільної реформи, після прийняття закону «Жодна дитина не забута», вчителі розглядаються як «ефективні фахівці» і їх закликають використовувати у своїх класах методи та технології «суворого скіннерівського контролю» для управління учнями та їхнім навчанням. В ринковій моделі державної освіти вчителів/викладачів розглядають в якості «менеджерів залу» у державних школах, чия робота полягає в тому, щоб «накачати» трохи додаткової вартості «в недооцінених дітей».

Викликаючи презирство прогресивних викладачів США, тестова манія нині є зростаючою тенденцією в більшості великих міських державних шкільних округів [8,76]. У ряді округів *стандартизоване тестування* починається вже у підготовчому класі. Деякі державні школи були змушені скоротити або повністю прибрати уроки мистецтва і музики зі своїх навчальних планів. Інші школи скоротили або зовсім ліквідували канікули і/або тиху годину. У більшості державних шкіл тепер є тестуючий координатор. Під час «домашньої кімнати», наприклад, шкільні адміністратори заохочують викладачів навчати учнів навичкам і стратегіям здачі тестів.

У Лос-Анджелеському єдиному шкільному окрузі розробили власні щоквартальні тести з математики, природничих наук, соціальних наук та англійської мови. В окрузі тестують учнів раз на два місяці, кажучи, що мета цих випробувань полягає в тому, щоб підготувати учнів до стандартизованих тестів на рівні штату в кінці весни. На вчительських курсах підвищення кваліфікації велика частина часу витрачається на обговорення ефективних стратегій і методів підготовки учнів до щоквартальних тестів і повторення стандартів на рівні штату та округу [10, 139]. Вчителям також пропонується взяти участь у семінарах та конференціях, щоб дізнатися більше про те, як привести свою практику

викладання у відповідність до державних стандартів.

Оскільки стандартизована навчальна програма і стандартизоване тестування збільшують розрив у досягненнях між бідними і багатими шкільними округами, учні з робітничого класу і з числа кольорових і надалі будуть направлятися на професійно-технічні курси і в класи, де проходить навчання, яке готує їх до роботи в роздрібній торгівлі та сфері послуг. Можливо, ще більш тривожним є зарахування учениць середньої школи в класи косметології та шиття. Як зараз відомо, ці класи мало що дають учням, які повинні конкурувати з програмами поглибленого вивчення предмета та учнями, які вступають до коледжу. Є гірка іронія в тому, що, як тільки відбувся реванш фабричної моделі шкільної освіти, «фабрики» (промислові виробництва), що існували в минулому, на які традиційно прагнули працевлаштуватися після закінчення навчального закладу учні з робітничого класу, переміщуються з США туди, де немає профспілок, а робітники позбавлені соціальних пільг.

В американських університетах пересічного, (не провідного рівня – на зразок Гарварда, Принстона, Дейла, Берклі тощо) типу наочно спостерігається зв'язок між вбогістю американської середньої/вищої освіти і легковір'я американського суспільства наочно все масштабніше постає питання, – чому молоді люди навчаються такого жахливого невігластва?

Як відзначає значна кількість викладачів пересічних ВНЗ США, найчастішою констатацією їхніх студентів є твердження – *«Я не читаю»*, – без найменшого збентеження [11, 152]. Тому майже ніхто в класі, включаючи тих, що спеціалізуються в англійській мові і літературі, не може написати пристойного реферату з аналізом. Майже ніхто не знає, що таке соціалізм або фашизм, майже ніхто не знає платонівської «алегорії печери», і мені доводиться пояснювати це, тому що неможливо зрозуміти тему роману без знання основних положень робіт Платона, які були обов'язковим читанням кілька поколінь тому.

Географія, історія, філософія та політична наука – нічого цього немає в підготовці студентів-універсіатів **пересічних/масових** (які складають абсолютну більшість) вищих шкіл/ВНЗ США. Ці студенти, фактично, пригноблені, як це описано в «Педагогіці пригноблених» Паоло Фрейре [7], і вони платять за власне гноблення частково завдяки невігластву народу Сполучених Штатів, яке, безсумнівно, нав'язується формальною пересічною освітою, зміцнюється ЗМІ та заохочується Голлівудом.

Культурне невігластво завжди виявляє себе у відразі до мислення та удосконалення культури. «Коли я чую слово» “культура”, – говорив Геббельс, – я хапаюсь за револьвер». Наприклад, однією з ганебних і вражаючих реформ піночетівського режиму була реформа освіти. Основною її метою було покінчити з роллю університетів як джерела соціальної критики і політичної опозиції. Вийшов наказ про скасування факультетів філософії, соціальних і політичних наук, наук про людину і мистецтв – місць, де зазвичай проходили політичні дискусії. Універси-

тетам було наказано присуджувати наукові ступені тільки з бізнес-менеджменту, програмування, інженерних наук, медицини і стоматології.

На *школи професійного навчання* [ПТУ], – ось на що дійсно стає схожою американська освіта, принаймні, на своєму масовому рівні. Студенти можуть закінчувати ВНЗ, навіть не торкнувшись іноземних мов, філософії, соціології, елементів будь-якої науки, мистецтва, історії та політичної науки або економіки. Фактично, пересічні студенти США вчаться жити в виборній демократії відокремленої від політики – риса, яку добре ілюструє зменшувана кількість тих, хто приймає участь в усіх рівнях голосування [13, 304].

Чим менше люди читають, критично аналізують, теоретизують, тим менше вони знають і тим більше індоктринованими вони стають, приймаючи це національно заохочуване невігластво, вони залазять у бездонну духовну боргову інтелектуально-культурну яму. Це говорить про певну нездатність американської освіти «виробляти мізки», оснащені найнеобхіднішим для виживання демократії: здатністю аналізувати і задавати питання, тому що все, з чим ви стикаєтеся в анналах знання, є ворогом цієї системи комерції та баришу системи освіти США, виводить з-під її контролю. Тому єдина форма освіти, яка може бути дозволена, зобов'язана закріплювати статус-кво в культурі, як це і відбувається в дорогих школах/ВНЗ, або робити людей для охорони і нав'язування статус-кво, як в пересічній системі освіти США.

Примітно, що в цій «пересічній освітній системі», третьорозрядних освітніх закладів, які обслуговують в основному робітничий клас, випускників коледжу в першому поколінні, які йдуть працювати у нижчі ешелони цивільної служби, в освіту або в менеджмент середньої ланки, улюблені галузі академічних інтересів – це комунікації, кримінальна юстиція та соціальна робота – орієнтовані по суті на те, як вводити в оману, утримувати і контролювати маси. Ця модель освіти призводить до значної розтрати ресурсів і потенціалу молоді. Вона неймовірно нудна й безглузда, за винятком сил і інтересів, які залежать від неї [12, 43]. Коли європейський студент, який прибув на ці береги всього декілька тижнів тому, пише найкраще в класі есе з англійської мови, американська освіта має щось на це відповісти – особливо американській молоді [14, 125]. Але це перетворення американської освіти було сплановано і служить визначеній меті.

Американські колеги пояснюють, що *низький рівень загальної культури і масової шкільної освіти* в їх країні – це свідоме прагнення заради досягнення економічних цілей.

В основі даного підходу також знаходиться протестантська ідея про *соціальну відповідальність бізнесу*; і система освіти – як одна з форм прояву цієї відповідальності – формувалася на основі цих цінностей (прагматистська і необіхевіористська філософії освіти та протестантська соціально-підприємницька етика).

Справа у тому, що **творчо розвинена освічена людина стає гіршим покупцем-споживачем** [6]. Від цього страждає економіка суспільства споживання і, перш за все, доходи “господарів життя” – ось вони і прагнуть не допустити культурності і позакваліфікаційної освіченості (які, додатково, стають на заваді економічній, політичній та ідеологічній маніпуляції мисленням і поведінкою населення).

Згідно *педагогіки і філософії освіти необіхевіоризму усі життєві, освітні прагнення і запити, як особисті, так і професійні, повинні бути чітко алгоритмовані і цілеспрямовано модифіковані згідно цілей, цінностей і напрямку розвитку держави і соціуму* [8, 73].

Якщо ми хочемо дізнатися про те, яка ідеологія нав'язується суспільству, – загляньмо у підручники з історії, політології, економіки, суспільствознавчих дисциплін. Той, хто спробує переглянути масу існуючих підручників/посібників (зокрема, із сучасної зарубіжної історії), зіткнеться з дивним на перший погляд явищем: майже всі вони наполегливо ігнорують кілька важливих сюжетів сучасної історії. По-перше, в принципі відсутній аналіз негативних наслідків неоліберальних економічних реформ. По-друге, всі підручники, принаймні на словах, дотримуються ортодоксального варіанту *«теорії модернізації»* і заявляють, що країни «третього світу» наздоганяють країни розвинені (ігноруючи при цьому теорії *«залежного розвитку»* та *«периферійного капіталізму»* і вже перекладені роботи їх прихильників: Р. Пребіша, Г. Мюрдаля, І. Валлерстайна, С. Аміна і т.д.). По-третє, ісламський фундаменталізм розглядається як традиційне явище, що бореться з модернізацією (або глобалізацією, хоча цей термін теж з'являється рідко), але при цьому у підручниках не знайти серйозних згадок про **анти-глобалістський рух**. І цілком очевидно, що така вибірковість не випадкова.

З чим пов'язана ця «змова мовчання» в підручниках і чи можлива в сучасній освітянській ситуації поява інших посібників, написаних з урахуванням усіх перелічених проблем? Звичайно, є достатньо фахівців, які могли б написати такі підручники. І звернімо увагу: якщо такі претензії пред'являються підручникам, значить в науковому, академічному суспільствознавчій співтоваристві є розуміння того, що існує ця проблема. Є інше питання: наскільки подібного роду підручники при існуючій системі і при пануючій в суспільстві ідеології будуть затребувані, наскільки вони будуть профінансовані, впроваджені, схвалені і так далі. Зрозуміло, що вони суперечать домінуючій лінії.

Які ж саме факти не вкладаються в існуючі теорії? Якщо говорити по порядку, статистика та соціологія показують, що, м'яко кажучи, далеко не всі країни, які діяли відповідно до рекомендацій теорії модернізації, домоглися успіху – виходячи з критеріїв, заданих цієї ж самою теорією. Справа не в тому, що неоліберальна економічна політика призводить до соціальної несправедливості і до культурних проблем [24, 170]. Ці-то претензії якраз необгрунтовані, тому що неолібералізм не обіцяє нам соціальної

справедливості, він обіцяє нам тільки прискорення економічного зростання. Але у всіх країнах, де проводиться економічна політика в дусі неолібералізму, в довгостроковій перспективі спостерігається уповільнення економічного зростання. Ось це – статистичний факт.

Поет Персі Біші Шеллі писав, що в ненаситності, яку створила промислова революція, люди спочатку поступилися своїми розумами, або здатністю судження, потім своїми серцями, або здатністю до співне-реживання, поки від усього первинного людського оснащення не залиши-лися тільки відчуття, або егоїстичні вимоги насолоди [19,42]. У цій точці люди увійшли в стадію ринкових товарів і ринкових споживачів – стали ще однією річчю в комерційному ландшафті.

### Література

1. Byram M. and Dervin F. (eds.) Students, staff and academic mobility in higher education. – Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2008. – 320 p. – P. 237-259.
2. Chesler M. A., Cave W. M. A sociology of education: Access to power a privilege. – New York: Macmillan, 2003. – 380 p.
3. Cole M. Globalisation, Modernisation and Competitiveness: a critique of New Labour in Education//International Studies in Sociology of Education. – 2008. – v.8 n.3. – P. 315-332.
4. Critical Pedagogy: Where Are We Now? (Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education). – New York: Peter Lang, 2007. – 416 p.
5. CVCP and HEFCE. The Business of Higher Education: available at [www.cvcpc.ac.uk](http://www.cvcpc.ac.uk) and [www.hefce.ac.uk](http://www.hefce.ac.uk).
6. Evans-Pritchard A. Shut Down the Fed (Part II)//Daily Telegraph: Access mode: <http://blogs.telegraph.co.uk/finance/ambroseevans-pritchard/100007777/shut-down-the-fed-part-ii/>
7. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. – New York: Continuum, 1996. – 192 p.
8. Kellner D. Critical Theory, Marxism, and Modernity. – Cambridge, UK and Baltimore, Md.: Polity Press and John Hopkins University Press, 2009. – 288 p.
9. Kinser K. Dimensions of Corporate Ownership in For-Profit Higher Education. The Review of Higher Education, 2007. – 30(3). – P. 217-245.
10. Kinser K. Education for profit. Academe, 2008. – 94(2). – P.137-140.
11. Kozol J. The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America. – New York: Broadway Books, 2009. – 432 p.
12. Kwiek M. The University and the State. A Study into Global Transformations. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006. – 424p.
13. Lechuga V. Assessment, Knowledge, and Customer Service: Contextualizing Faculty Work at For-Profit Colleges and Universities. The review of Higher Education, 2008. – 31(3). – P. 287-307.
14. Liessmann K.P. Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. – Wien: Paul Zsolnay, 2010. – 176 s.

15. Lodge P., Brackston T. Educational policy and educational inequality. – Oxford: Robertson, 1992. – 256 p.
16. Overbeek H. and K. van der Pijl «Restructuring Capital and Restructuring Hegemony», in Overbeek (ed), Restructuring Hegemony, in the Global Political Economy; The rise of transnational neo-liberalism in the 2000s, London; Routledge, 2012. – 293 p. – P.246-282 p.
17. Pusser B., Doane, D. Public Purpose and Private Enterprise. Change, 2001. – 33(5). – P.18-22.
18. Renner R. Higher Ed., Inc.: The rise of the For-Profit University. Book Review. The Journal of Higher Education, 2003. – 74(1) – P. 108-111.
19. Shelley P.B. A Philosophical View of Reform. – Lexington KY: Ulan Press, 2012. – 114 p.
20. Stokes P. «A Global Education Market? Global Businesses Building Local Markets», Eduventures.com White Paper, available at: [http://www.eduventures.com/research/intl\\_resources.cfm](http://www.eduventures.com/research/intl_resources.cfm).
21. Warwick D. The Future Business of Universities, Speech to the Association of Business Schools, available at [www.universitiesuk.ac.UK/services](http://www.universitiesuk.ac.UK/services).
22. World Education Market: Vancouver Exhibition and Conference Centre, Vancouver, British Columbia, Canada, available at <http://www.wemex.com>.
23. Zinchenko V. Institutional Aspects of Globalization and Regionalization in the Context of the Transformation of Society // Journal of Social Sciences and Humanities. – Vol. 1, No. 4, 2015. – P. 415-421.
24. Zinchenko V. Global institutional transformation strategies of self-management systems // Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas Zarządzanie. – 2015. – (4). – P.169-176.

### **ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ И СПЕЦИФИКА ПРОБЛЕМНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В США**

В.В. Зинченко

В статье анализируются с точки зрения методологии социальной философии образования глобальные общественные трансформации и связанная с ними образовательно-воспитательная реформа, которая призвана осуществить определенную гомогенизацию систем социального воспитания и менеджмента образования на примере проблемных тенденций развития образования в США. Осуществляется исследование и системный анализ неолиберальных реформ на уровне общества в целом и образования в частности.

Общей закономерностью индустриального товарно-рыночного общества является интенсивная капитализация тех сфер общественной жизни или форм человеческой деятельности, обеспечивают актуальной прибылью. С этой точки зрения роста капиталовложений в образование весьма показательно. Оно свидетельствует о реально растущее влияние образования на общественное производство, то есть о преобразовании ее в экономический фактор. Индустриально-рыночные же структуры в

основном берут большее участие только в профессионально-техническом обучении, готовя рабочую силу в узкоспециальном отношении, используя сферу образования для воспроизведения частичного работника. Дело не в том, что неолиберальная экономическая политика приводит к социальной несправедливости и к образовательным, и к культурным проблемам. Эти претензии как раз необоснованны, так как неолиберализм не сулит социальной справедливости, он обещает нам только ускорение экономического роста.

**Ключевые слова:** образование, система высшей школы, колледж, университет, тестирования, общественные трансформации, неоконсерватизм, стандартизация, менеджмент, культура, необихевиористская философия образования, неолиберализм, идеология.

## **INSTUTIONAL TRANSFORMATIONS AND THE SPECIFICITY OF THE PROBLEMATIC TRENDS IN EDUCATION IN THE USA**

Viktor Zinchenko

In article are analyzed from the point of view of methodology social philosophy of education global social transformations and related educational reform, which is designed to perform a certain homogenization of systems of social education and education management on the example of problematic trends in education in the United States. Is the study and systematic analysis of neo-liberal reforms at the level of society in General and education in particular.

The overall pattern of industrial commodity-market society is the intensive capitalization of those areas of social life, or forms of human activity, provide for actual profit. From this point of view, the growth of investment in education is very significant. It shows the really growing influence of education on social production, i.e. its transformation into an economic factor. Industrial market structure basically take a greater part in vocational training, preparing the workforce in highly technical terms, using education to play a partial employee. It's not that neoliberal economic policies lead to social injustice and to educational and cultural issues. These claims are just unfounded, as neoliberalism does not promise social justice, he promises only to accelerate economic growth.

**Keywords:** education, system of high school, college, university, test, social transformation, neoconservatism, standardization, management, culture, philosophy of education of neobehaviorism, neoliberalism, ideology.