

РОЗВИТОК АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ В США

(30-ТІ РР. ХІХ СТ. – 60-70-ТІ РР. ХХ СТ.)

Період з кінця ХІХ до початку ХХ ст. позначився критикою тогочасної системи освіти через її авторитаризм і невідповідність вимогам нового часу та появою цілого ряду нових концепцій освіти та виховання (реформаторська педагогіка, теорія вільного виховання, експериментальна педагогіка, прагматична педагогіка, вальдорфська педагогіка та ін.) з подальшим закономірним створенням перших альтернативних шкіл в США у кінці 60-х рр. ХХ ст. [3; 4; 5]. Виникнення альтернативних шкіл, як правило, датують 1968 р., проте більшість американських дослідників альтернативної освіти (Р. Міллер, С. Форбс, М.Е. Свінні, Д. Леман та ін.) прослідковують появу перших альтернативних навчальних закладів до 30-х рр. ХІХ ст.

Дослідження розвитку альтернативної освіти в США зумовило визначення наступних завдань:

1. проаналізувати основні погляди фундаторів руху за альтернативну освіту в США;
2. охарактеризувати стан американського суспільства в період з 30-х рр. ХІХ ст. до 60-70-х рр. ХХ ст.;
3. визначити основні передумови виникнення альтернативних шкіл в США;
4. окреслити основні етапи розвитку альтернативної освіти в США. Теоретичне підґрунтя альтернативної освіти було закладене ідеями Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоці, Ф. Фребеля. Ж.-Ж. Руссо одним з перших поставив особистість дитини в центр системи виховання та висунув ідею про дотримання принципу природо відповідності у навчанні та вихованні [4; 7; 10]. На думку Б.М. Бім-Бада вихідним положенням теорії Ж.-Ж. Руссо є спонтанне навчання, якому сприяє навколишнє середовище [1]. Головним завданням учителя є зародження в дитячій свідомості бажання шукати відповіді. Ж.-Ж. Руссо розробив вікову періодизацію та визначив зміст, форми і методи навчання, що відповідають кожному періоду [4].

Й.Г. Песталоці розвивався під впливом творів Ж.-Ж. Руссо та своїх викладачів – прихильників локівської теорії природного права [4]. Перший

педагогічний досвід Песталоцці, який пов'язується зі школою в Нейгофі (1774-1780), був невдалим і йому довелося зайнятися літературною роботою. В своїх літературних творах «Лінгард і Гертруда», «Як Гертруда вчить своїх дітей», «Книга для матерів», «Азбука спостереження» та ін. Песталоцці розвиває свою власну теорію елементарної освіти та розробляє методикку початкового навчання, де основною метою виховання є розвиток природних здібностей та постійне їх удосконалення [4, 49]. Найбільш вдалим педагогічним проектом Песталоцці був Івердонський інститут (1805-1825) – заклад, що забезпечував теоретичну та практичну підготовку учителів. В своїй теоретичній та практичній діяльності Песталоцці спробував збалансувати та поєднати розумовий, моральний, емоційний та фізичний розвиток індивіда [10, 95].

Ф. Фребель продовжував розробку ідеї про виховуюче середовище. Помітний вплив на молодого Фребеля справило вчителювання у франкфуртській школі Песталоцці та співпраця з Й.Г. Песталоцці в Івердонському інституті у 1808-1810 рр. [10, 99; 7, 131-132]. Песталоцці порівняв діяльність педагога з діяльністю садівника, Фребель знайшов цьому практичне застосування, розробивши новий тип навчального закладу для дітей – дитячий садок. Як і його попередники, Фребель підтримував ідею про спонтанність та природовідповідність розвитку особистості. [10, 100].

Найбільшого поширення та популярності в США мали ідеї Й.Г. Песталоцці. Європейська популярність шкіл Песталоцці не залишилась поза увагою фундаторів американської освіти Дж. Гріскома, Г. Манна, Г. Барнарда та ін. Вільям Маклур, американець шотландського походження, після відвідання Івер дону в 1805 навіть запросив Песталоцці до США, але останній порекомендував свого послідовника Джозефа Ніфа, який в 1806 р. відкрив свою школу в Філадельфії. Проте, як виявилось, американське суспільство було ще не готове сприйняти егалітаризм Песталоцці і в 1826 р. після багатьох поневірянь Дж. Ніф припинив свою педагогічну діяльність. [4, 61; 10, 97-98]. Проте незважаючи на невдачі у практичному втіленні ідей Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці та Ф. Фребеля, вони все ж справили значний вплив на подальший розвиток американської системи освіти та альтернативних шкіл.

Стан американського суспільства першої половини ХІХ століття характеризується значними змінами в економіці, політиці та культурі, що вимагали адекватного реагування на них з боку освіти. Так, наприклад, індустріалізація стала визначальним фактором, що зародив тенденцію до

вужчої спеціалізації працівників, змінив саму природу праці (запровадження робочих годин роботодавцями, зміна темпу виробничого процесу і т. ін.), призвів до більшого розшарування тогочасного суспільства та став поштовхом до урбанізації. До того ж в 40-х рр. XIX ст. почалась масова імміграція ірландців до США [10, 25-30]. Разом з тим посилилась політична активність пересічних американців та виникла необхідність соціальних і релігійних реформ. В таких умовах освіта мала задовольнити вимоги суспільства, враховуючи нові виклики, що постали перед нею:

- необхідність пошуку нових підходів до підготовки кадрів;
- навчання некваліфікованих працівників, що прибували з аграрних регіонів США;
- соціалізація ірландців-католиків;
- створення мережі громадських інституцій, які б забезпечили початкове навчання та виховання.

Вирішення даних питань, принаймні часткове, було можливим лише за умови створення загальнодержавної системи громадських шкіл, що стало б логічним продовженням цілої низки економічних, соціальних та політичних реформ [10, 32]. Як не дивно, демократи, які виступали за створення вільних громадських шкіл, так і не спромоглися втілити свої плани в життя. Натомість це вдалося зробити їх політичним опонентам – вігам, серед яких слід назвати наступних політиків та реформаторів: Т. Манна, Г. Барнарда, К. Віллі, В. Сьюварда, С. Льюїса, Г. Ітона та ін.

Р. Міллер виділяє п'ять основних цілей освітян-реформаторів [10, 34-39]:

1. Моральне виховання.
2. Громадянське виховання.
3. Культурний уніформізм.
4. Сприяння індустріалізації.
5. Підвищення економічної конкурентоздатності.

Позитивні та природні, на перший погляд, прагнення реформаторів мали певні недоліки їх тлумачення. Так, наприклад, моральне виховання було невід'ємною частиною протестантської моралі [10, 34]; громадянське виховання передбачало беззаперечну лояльність державі та роботодавцю, а повага до приватної власності була чи не найголовнішим пріоритетом в шкільній освіті [10, 36]; культурний уніформізм практично заперечував будь-яке культурно-етнічне розмаїття [10, 37]; сприяння індустріалізації зводило освіту до виховання законослухняних, пунктуальних та відданих працівників [10, 38], а за підвищення економічної конкурентоспроможності освіта

починає розглядатись не як формування особистості, а лише як певний стан підготовки до вигідної економічної кар'єри [10, 38].

З початком становлення системи громадських шкіл в США з'являються і її критики. Так, в 30-х рр. XIX ст. на американських теренах формується рух трансценденталістів, одними з головних положень якого були першість індивідуальності та особистісний духовний розвиток. Трансценденталісти розглядали тогочасні уряд, церкву та громадські інституції як такі, що перешкоджають особистісному духовному зростанню, а тому, на думку Р.Міллера, не могли сприйняти більшість суспільних реформ і чинили опір намаганням запровадити соціальні та моральні обмеження [10, 101]. Серед найяскравіших та найвпливовіших представників руху трансценденталістів слід назвати Вільяма Е. Ченнінга, Ральфа В. Емерсона, Генрі Д. Торо, Джорджа Ріплі та А. Бронсона Олкотта.

Трансценденталісти, будучи опозиційним рухом, що виступав з критикою тогочасних суспільно-економічних, політичних та освітніх перетворень, все ж мали різні погляди на шляхи усунення нагальних проблем, які поставали перед американським суспільством. Частина трансценденталістів (В.Е. Ченнінг, Дж. Ріплі, А. Бронсон Олкотт, Ф.В. Паркер та ін.) вважали за можливе проведення реформ в освіті без повної руйнації всієї системи. Інша група (Р.В. Емерсон, Г.Д. Торо та ін.) мала більш радикальні погляди [10, 124]. Серед основних ідей, що їх обстоювали представники руху трансценденталістів, слід виділити наступні:

- наявність в кожній особистості потенціалу для духовної реалізації та спонтанність цього процесу (В.Е. Ченнінг);
- здатність індивіда до саморозвитку та повага до його прагнень (Р.В.Емерсон);
- дитиноцентризм, різка критика будь-яких обмежень з боку громадських інституцій (Г.Д. Торо);
- можливість поєднання розумової та фізичної діяльності (Дж. Ріплі);
- розвиваюче середовище як засіб цілісного розвитку особистості (А. Бронсон Олкотт);
- навчання як самоініційована діяльність індивіда (Ф.В. Паркер).

До 70-х рр. XIX ст. система громадських шкіл вже діяла в більшості штатів. Значна увага приділялась підготовці педагогічних кадрів та матеріальному забезпеченню навчальних закладів [10, 39]. В цей же час посилилась тенденція до звуження спеціалізації та професіоналізації учнів. Домінування принципу соціальної ефективності призвело до перегляду змісту навчання та корекції навчальних планів та програм з багатьох

предметів, а в деяких випадках і повного вилучення цілого ряду гуманітарних дисциплін.

В 10-х рр. XX ст. в США зароджується рух прогресивістів (Дж. Дьюї, Дж. Аддамс, Дж. Каунтс, В. Кіпатрик, А. Флекснер, К. Уошборн та ін.).

Чітка спрямованість на реформування американської освіти зробила прогресивізм одним з найвпливовіших напрямів реформаторської педагогіки початку XX ст. Взявши за основу принцип дитиноцентризму, прогресивізм «розглядав практичну діяльність дітей як основу педагогічного процесу» [2, 85]. Відома теза Д. Дьюї «істинно те, що корисно» заперечувала механічну трансляцію знань від покоління до покоління і закликала до перегляду змісту і методів навчання з врахуванням природної схильності дитини до здобуття знань та досвіду в процесі практичної діяльності.

Проте рух прогресивістів не був однорідним за своєю природою. Так, Р. Міллер виділяє консервативний (науковий) прогресивізм (Е.А. Росс, Ч.Г. Кулі, Е.Л. Торндайк, Х. Герман та ін.) та ліберальний прогресивізм (Дж. Дьюї, Дж. Аддамс та ін.). Представники першої течії, керуючись принципом соціальної ефективності, розглядали освіту як засіб пристосування індивіда до нових виробничих відносин, заповнення своєї ніші в суспільстві. Для ліберальних прогресивістів освіта та школа були засобами поступової перебудови суспільства [2, 85; 10, 47-49]. В цей же період американська педагогіка збагатилась ідеями М. Монтесорі (концепція «спонтанного розвитку дитини») та Р. Штайнера (антропософія, ідея цілісного виховання, вальдорфська педагогіка) [4, 69-75].

Серйозним викликом американській освіті став запуск першого радянського супутника (1957), що призвів до суттєвих змін в системі керування освітою та підготовки педагогічних кадрів [6, 14; 10, 57]. На початку 60-х рр. XX ст. в США та західноєвропейських країнах почався процес перегляду змісту шкільної освіти і за даними О.Н. Джуринського «було прийнято законодавчих актів по освіті більше, ніж за всю історію країни» [3, 60].

В 60-х рр. XX ст. в США та західноєвропейських країнах виникає нова течія в психологічній науці – гуманістична психологія, теоретичні засади якої були розроблені К. Юнгом, А. Маслоу, Е. Фроммом та ін. Новий погляд на особистість, на її розвиток та формування не залишився поза увагою педагогів і дав поштовх для розвитку гуманістичної та холістичної педагогіки. Тоді ж виник відмінний від традиційного тип навчального

закладу – альтернативна школа. Найбільшого поширення альтернативні школи набули в США. Як правило вони утримувались за кошти громад, за рахунок спонсорських внесків, а подеколи і фінансувалися державою. Відсутність єдиної стратегії розвитку альтернативної освіти пояснює факт існування більш ніж десяти типів альтернативних шкіл (вільні школи, відкриті школи, школи-магніти, вуличні академії та ін.). Незважаючи на таке розмаїття, вони все ж мали певні єдині принципи та підходи до організації навчально-виховного процесу, виступаючи за демократизацію, диференціацію та гуманізацію освіти. Нові вимоги висувалися до адміністрації, вчителів та системи шкільної організації. Програми альтернативного навчання зі значною кількістю елективних курсів пропонувалися і учням шкіл державного сектору. У 1975 р. було видано Закон про навчання дітей-інвалідів, який був підкріплений значними субсидіями з боку федерального уряду, що призвело до створення спеціальних класів та програм навчання. Виникає новий тип альтернативної школи – школи «другого шансу», хоча більшість практиків та дослідників альтернативної освіти виступають з критикою таких навчальних закладів та власне використання терміну «альтернативний». Так, М.Е. Свіні стверджує, що школи «другого шансу» не забезпечують дійсної свободи вибору для своїх учнів, а лише пропонують спрощені програми базової освіти для дітей зі спеціальними потребами, важких підлітків, вагітних та інших категорій учнів, що не здатні засвоїти основний об'єм знань звичайної школи [12, 206-207].

В 70-х рр. ХХ ст. набуває поширення нова течія сучасної американської альтернативної педагогіки – холістична педагогіка (від гр. holos – цілісний), послідовники якої (Р. Міллер, Дж. Міллер, С. Форбс, Р.Г. Нава та ін.) пропагують ідею формування цілісної особистості як невід'ємної складової частини таких утворень як сім'я, громада, соціум і всесвіт.

Японський дослідник Йошіхару Накагава виділяє шість типів теорій холі стичної освіти, якими послуговуються сучасні педагоги – холісти [11, 73-90]:

- віковична філософія (Джеймс Мофетт, Джон Міллер, Паркер Палмер, Річард Браун);
- місцеві світогляди (Грегорі Кайете);
- філософія життя (Рон Міллер, Атцухіко Йошіда);
- екологічний світогляд (Девід Хатчисон, Грегорі Бейтсон, Арне Наесс, Девід Опп);
- теорія систем (Едвард Кларк, Томас Беррі, Браян Свіммі);

- феміністична думка (Нел Ноддінгз, Раян Айслер, Наомі Голденберг, Шарлін Спретнек).

Все вищезазначене засвідчує закономірність та природність виникнення альтернативної освіти в США. Кінець 60-х рр. ХХ ст., коли власне і створюються перші альтернативні школи є лише проміжним етапом розвитку альтернативної освіти, теоретичне підґрунтя якої було закладене ще Ж.-Ж. Руссо (принцип природовідповідності), Й.Г. Песталоцці (ідея гармонійного розвитку, розвиваюче середовище) та Ф.Фребелем (дитячі садки). Індустріалізація, імміграція ірландців до США та посилення політичної і соціальної активності пересічних американців були основними передумовами, що призвели до організації системи громадської освіти та справили значний вплив на розвиток альтернативної освіти в США.

«Але від створення громадської освіти в 30-х рр. не сталося дійсної трансформації фундаментальних цілей та мети громадських шкіл», зазначає Р. Міллер, «отож цикл невдоволення та реформ продовжується» [9, 138].

Логічним, на нашу думку, є і те, що процес формування альтернативної освіти є паралельним процесу розбудови системи громадських шкіл. Будь-які зміни в сфері державної громадської освіти викликали не лише критику з боку прихильників альтернативної освіти, але і спонукали їх до вироблення нових концепцій та підходів до навчання і виховання.

Аналіз поглядів та ідей дослідників альтернативної освіти в США дозволяє виділити наступні етапи її розвитку:

1-й етап 30-ті рр. ХІХ ст. – 10-ті рр. ХХ ст. (американський трансценденталізм);

2-й етап 10-ті рр. ХХ ст. – 50-ті рр. ХХ ст. (американський прогресивізм);

3-й етап кінець 60-х рр. – початок 70-х рр. ХХ ст. (гуманістична педагогіка, експериментальні та альтернативні школи, холізм).

Запропонована класифікація є лише спробою окреслення відвідних етапів розвитку альтернативної освіти в США і може бути предметом більш детального розгляду як американських, так і вітчизняних дослідників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бим-Бад Б.М. Обучение и воспитание через непосредственную среду:

- теория и практика // Педагогіка толерантності. – 2002. – № 3. – С. 81-91.
2. Вендровская Р.Б. Прогрессивизм в США 20-30-х гг. XX в. // Педагогіка. – 2003. – № 5. – С. 85-90.
 3. Джури́нский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 200 с.
 4. Левківський М.В., Микитюк О.М. Історія педагогіки: Навчальний посібник / За редакцією М.В. Левківського. – Харків: «ОВС», 2000. – 240 с.
 5. Педагогіка: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современ. слово, 2005. – 720 с.
 6. Серджіюванні Т., Барлінгейм М., Кумз Ф., Тарстон П. Керування освітою і шкільне врядування / Пер. з англ. О. Щур. – Львів: Літопис, 2002. – 440 с.
 7. Forbes, Scott H. 2003. *Holistic Education: An Analysis of Its Ideas and Nature*. Foundations of holistic education series. Vol. 8. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
 8. Lehman, Dave. 1991. Authority, Aggression, and Building Community in Alternative / Free Schools. In *New Directions in Education: Selections from Holistic Education Review*, edited by R. Miller. Brandon, VT: Holistic Education Press.
 9. Miller, Ron. 1991. Rethinking Some Old Problems (Introduction). In *New Directions in Education: Selections from Holistic Education Review*, edited by R. Miller. Brandon, VT: Holistic Education Press.
 10. Miller, Ron. 1997. *What Are Schools For?: Holistic Education in American Culture*. Rev. 3rd ed. Brandon, VT: Holistic Education Press.
 11. Nakagava, Yoshihary. 2002. *Education for Awakening: An Eastern Approach to Holistic Education*. Foundations of holistic education series. Vol. 2. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
 12. Sweeney, Mary E. 1991. Alternative Education and «Alternative Schools»: Why Dropout Schools Aren't Alternative. In *New Directions in Education: Selections from Holistic Education Review*, edited by R. Miller. Brandon, VT: Holistic Education Press.