



ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА: СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ

УДК 373,5:168,522

СВІТОГЛЯДНІ ОСНОВИ МОДЕЛЮВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ У ШКІЛЬНИЦТВІ США

Наталія Лавриченко

Статтю присвячено аналізу моделей громадянської освіти школярів, що практикувались у США на певних етапах суспільного розвитку. Розглянуті моделі схарактеризовано з точки зору їх ідеологічної зумовленості, світоглядної орієнтації та функціонального призначення. Визначено головні чинники і тенденції розвитку громадянської освіти учнівської молоді у США.

Ключові слова: світоглядні основи, громадянська освіта, асиміляційна модель, модель культурної трансмісії, нерефлексивна модель, герменевтична модель, емансипаційна модель, глобалізаційна модель.

Проблема підготовки молоді до життя і діяльності у швидкозмінному, глобальному суспільстві є соціальною, політичною і головне педагогічною. Вона відображена в цілях і завданнях діяльності школи як провідного інституту соціалізації молоді у більшості розвинених країн світу. А її розв'язання неодмінно пов'язується із громадянською освітою та вихованням молоді, зокрема з модернізаційним поступом у цій галузі педагогічної діяльності.

Удаючись до ретроспективного аналізу становлення і розвитку шкільної громадянської освіти у США, ми маємо на меті з'ясувати еволюцію ідеологічних платформ, світоглядних орієнтацій, стратегічних цілей і педагогічних практик її реалізації на визначальних етапах розбудови американського суспільства і системи національної освіти.

Ознайомлення із працями українських науковців, що стосуються проблем громадянської освіти, зарубіжної у тому числі (Р. Арцишевського, І. Беха, Н. Бібік, О. Биковської, А. Василюк, П. Вербицької, Г. Єгорова, І. Єрмакова, І. Кендзьора, С. Позняк, О. Овчарук, О. Пометун, М. Рагозіна, С. Рябова, О. Сухомлинської, Г. Філіпчука, К. Чорної та ін.), дало змогу пересвідчитися, що світоглядні питання цього напрямку педагогічної діяльності є досить актуальними і водночас недостатньо широко висвітленими. Особливо це стосується громадянської освіти школярів у США, яка здебільшого розглядається з точки зору вартих запозичення здобутків і досягнень. Тоді ж як критичне її осмислення може бути корисним для уникнення комплексів із приводу ідеологічних перекося і стратегічних упущень у громадянській освіті та вихованні нашої молоді.

За понад столітній період громадянська освіта дітей та молоді у



Сполучених Штатах Америки зазнала істотних змін, як організаційних, так і сутнісних. Так, до 1890 року молоді американці вчилися бути громадянами більше у процесі безпосередньої участі в житті суспільстві, ніж у школі. Ідеї посилення «впливу держави» на освіту загалом і громадянську освіту молоді зокрема були дискусійними, позаяк чимало громадян досить неоднозначно ставилися до таких намірів, убачаючи в них наступ на здобуті індивідуальні права і свободи.

Між тим учнівський контингент дедалі більшою мірою віддзеркалював етнічну строкатість, релігійне і класове розшарування американського населення, а отже, до шкільної освіти все частіше звертали погляди як до чинника консолідації нації. Серед американських державних діячів і освітян ставало дедалі більше прихильників розбудови системи державної обов'язкової шкільної освіти на кшталт німецької, яка би прислужилася громадянському вихованню молоді в дусі національного єднання, поваги до держави та її інституцій [17].

Зрештою, необхідність масової й цілеспрямованої підготовки молодих генерацій до грамотного і відповідального громадянства зумовила поступальну розбудову обов'язкової шкільної освіти у США. І вже у середині 1890-х років обов'язковий термін навчання у школі був подовжений для всіх американських дітей до 16-річного віку. Не в останню чергу такі кроки федерального уряду були викликані потребою соціалізувати велику кількість іммігрантів, що заповнили американські міста. Їхніх дітей як мінімум необхідно було виховати в дусі лояльності до американської держави, долучити до її історії, мови й ідеології.

Міркування американського філософа і педагога Дж. Дьюї (Dewey J., 1859–1952) досить влучно відображають логіку ситуації, коли освітні заклади мають зосереджуватися на головному завданні – урівноважувати різноманітні суспільні сили для того, щоб створювати загальний спільний настрій у державі та формувати спільні для загалу населення інтереси. А учні, опановуючи знання про суспільство, в якому вони живуть як представники різних культур, мають виробляти спільний досвід та спільне середовище як основу плюралістичного суспільства. «Змішування у школі дітей різних рас, релігій і традицій створює нове й більш широке культурне оточення для всіх. Спільний для учнів предмет вивчення привчає до єдності поглядів на ширший обрій, порівняно з тим, який видніється членам ізольованої групи школярів» [4, с. 25–26].

І вже на початку ХХ століття у США з усією гостротою постало питання запровадження громадянської освіти як «спільного» (за Дьюї) навчального предмета для усіх американських дітей шкільного віку. На нього покладали надії як на дієвий засіб політичної соціалізації молоді, здатний попереджувати і стримувати деструктивні суспільні процеси, спричинені розбіжністю, несумісністю світоглядних установок і переконань у різних станах і групах американського населення [17, с. 335], [5, с. 99–119]. Позаяк, підкреслює канадський учений В. Кімлічка (W. Kumlicka), громадянська освіта як шкільний предмет передбачає не лише надання знань про інституції і політичні відносини, а й формування характеру учня, його громадянських чеснот, лояльності, поєднаної з практикою демократичного громадянства [12, с. 196].



На початковому етапі впровадження у США шкільних громадянознавчих курсів це відбувалося під виразним впливом ідеології плавильного казана, власне, ставилося завдання «переплавити» змішане, неоднорідне населення за формою чи моделлю типового, почасти ідеалізованого американця. Така, по суті, асимілізаційна і водночас гомогенізуюча модель шкільної громадянської освіти спиралась на запозичений із соціальних наук техніко-інструментальний підхід до знань як засобу культурної трансмісії [9, с. 321–60].

Надалі ідея транслювати «найкраще, що є в культурі», перетворилася на своєрідний педагогічний канон і не підлягала дискусії. Знання про американську культуру надавалися учням як незаперечна «культурна правда». Спостерігалася певна тенденційність, ідеалізація в інтерпретаціях минулого, сучасного і майбутнього, тоді ж як історична достовірність і світоглядний реалізм не ставилися за вимогу. Попри гарні наміри сформувати в учнів почуття національної гордості, недоліки такого підходу ставали дедалі очевиднішими. Учні фактично закривали очі на вади суспільства, в якому вони жили, замовчували або викривлювали історичні події з метою індоктринації поглядів про спільне звитяжне минуле і благополучне, навіть привілейоване, порівняно з іншими країнами світу, сьогодення.

Коментуючи цю ситуацію, Дж. Нельсон (Nelson J.) сказав: «Так історично склалося, що громадянська освіта у США від самого початку була покликана формувати «нерефлексивний патріотизм», у світлі якого автономність суджень не тільки не стимулювалася, а навіть стримувалась» [15, с. 85]. Конформістське вшановування визначних особистостей, національних героїв і політичних лідерів передбачало радше пасивність, індиферентне ставлення до виявів культурного різноманіття, ніж будь-які критичні оцінки з боку учнів. Героїзація, прославляння історичного минулого і чинного політичного ладу визнавалися нормою, а бодай якесь відхилення від неї – спробою зовнішніх і внутрішніх ворогів (дисидентів) очорнити американський спосіб життя».

Характеризуючи таку модель громадянської освіти, У. Гелстон (Galston W.) зазначає, що вона не передбачала відкритості в інтерпретації історичних особистостей і подій. Громадянське виховання молоді було зорієнтоване здебільшого на просте успадкування від батьків чи громади цінностей і світоглядних орієнтирів, ніж на критичне їх осмислення [8]. У такій моделі громадянської освіти, яку Т. Маклафлін (McLaughlin T.) схарактеризував як «модель мінімальної інтерпретації» [13, с. 50], немає практично нічого, що спонукало б до критичної рефлексії чи моральних суджень. І це створює серйозну перепону на шляху становлення учнів як повноправних і компетентних членів суспільства. Натомість, на думку Т. Маклафліна, бажано, щоб мінімальна інтерпретація як методологія шкільної громадянської освіти стала чимось більшим від простої індоктринації ідей і цінностей і, передусім, сприяла розвитку в учнів критичного мислення. Адже дитина в школі має навчатися не тільки й не стільки того, як узгоджувати власні вчинки з авторитетом, а радше того, як критично осмислювати і визначати відповідність авторитетів демократичним ідеалам. Люди, які звикли лише підпорядковуватися авторитетам, не здатні побудувати суспільство суверенних



громадян, вважає вчений [13, с. 235–250].

Громадянська ідентифікація не може будуватися на замовчуваннях, міркує інший американський педагог, І. Келлен (Callan E.), її формування потребує критичної оцінки і самостійних суджень про минуле і сьогодення суспільства, публічного обговорення, колективного осмислення і чесного визнання того, якої доброчинності бракує нашій історії і якими виявами несправедливості вона позначена [3, с. 221]. Тоді ж як «нерефлексивне громадянство» як методологія шкільної громадянської освіти фактично солідаризується з політикою соціального замовчування і навіть соціального контролю за тим, які факти і події суспільного життя слід висвітлювати і яким чином їх інтерпретувати.

Герменевтична модель громадянської освіти, що з'явилася слідом за «нерефлексивною», ґрунтується на герменевтичних теоріях, розроблених у галузі гуманітарних наук. Проте, як зазначає філософ Г. Гадамер, «розуміння і тлумачення текстів є завданням не лише самої науки, а й з усією очевидністю належить до всієї сукупності досвіду світу загалом» [1, с. 7], відтак квінтесенцією герменевтичної моделі громадянства стає осягнення того, яким чином повсякденне життя суспільства сприяє нашому розумінню один одного і довколишнього світу.

Герменевтичний підхід до громадянської освіти класифікують також і як «рефлексивно-дослідницький». Теоретики й практики цього напрямку керуються тим, що в демократичному суспільстві громадяни не можуть ухилятися від участі у прийнятті рішень, а розв'язання проблем є необхідною умовою набуття громадянської компетентності. Отже, щоб навчитися брати відповідальність за власні рішення, учень має самостійно досліджувати власні цінності й проблеми, спираючись на особистий практичний досвід, і співвідносити їх із соціальною реальністю. Зважаючи на це, у школах США особливу увагу приділяють узгодженню інтересів суспільства й особистості у процесі громадянської освіти [2, с. 24–27].

Нині серед американських науковців і педагогів-практиків можна знайти чимало послідовників Ж. Ж. Руссо і Дж. С. Мілла (J. S. Mill) в обстоюванні і реалізації ідей партисипативної демократії. На їхнє переконання, людина може навчитися відповідальності й толерантності лише у процесі активної діяльності. Так, наприклад, політична участь здатна збагатити світогляд особистості, розширити діапазон її інтересів: від індивідуальних і найближчого оточення – до загальнонаціональних. Відтак американські вчителі, які викладають у школах громадянство, прагнуть призвичаювати учнів виконувати громадянські обов'язки, залучаючи їх до активної участі в житті класу, місцевої громади і зрештою – держави. А волонтерська суспільно корисна діяльність школярів є досить поширеною шкільною практикою у США, порівняно з іншими країнами світу. Причому більшою мірою поціновується не так «реактивна», як «проактивна» діяльність школярів, спрямована на покращення добробуту спільноти.

Необхідність залучати до активного громадянства дітей-вихідців із різних станів і груп населення, незаможних, маргінальних у тому числі, покликана до життя ще одну модель громадянської освіти – емансипаційну.



Емансипаційний підхід до громадянської освіти стосується найбільшою мірою учнів, що почуваються дискримінованими в соціальному, культурному, політичному, економічному відношенні. Адже, незважаючи на те, що сучасне американське суспільство відмовилося від ідеології «плавильного казана» і надає перевагу не «мозаїці», і навіть не «салату», а «саду», в якому квітне багато квітів [6], проблеми сегрегації, маргіналізації молоді, що належить до непривілейованих соціальних груп, залишаються актуальними й досі. Закономірно це позначається й на громадянській освіті, яка є своєрідним утіленням і водночас вираженням психології і культури американського суспільства.

Тут варто зауважити, що, на відміну від асиміляційної моделі («плавильний казан»), емансипаційна модель громадянської освіти не передбачає «підтісування» школярів під певні суспільні норми чи ідеали. Найголовніше, чого має прагнути вчитель, – це сформувати в учнів світоглядні установки на критичне осмислення свого соціального становища, а також готовність боротися, якщо потрібно, за його покращання.

Інакше кажучи, тих, чії права й свободи певним чином обмежуються або й відверто нехтуються, необхідно навчити бути повноправними і повноцінними громадянами у суспільстві, яке з тих чи тих причин виявляється для цього не вельми сприятливим. Для цього, на думку американських фахівців, дітей та молодь слід навчати думати і діяти так, ніби вони вже живуть в умовах демократії, домагатися, щоб їх почули, наполегливо і водночас легітимно обстоювати права на життєві блага, гарантовані конституцією кожному громадянину. Тут доречно згадати, що у «головних законах США – Конституції і Декларації незалежності – закріплена система цінностей, що становить основу виховної системи цієї країни. Найголовнішими з них є: суспільне благо, індивідуальне право, справедливість, рівність, плюралізм, патріотизм» [2, с. 24].

У той же час американські педагоги усвідомлюють, що за умов сучасних плюралістичних спільнот громадянська активність вимагає неабиякої рішучості й сміливості. А кожна спроба впливати на перебіг змін у демократичному суспільстві має бути етично і юридично виправданою. У зв'язку з цим дуже важливо вже з раннього шкільного віку формувати й навіть «загартовувати» характер учнів, розвивати їхній інтелект, підносити загальну культуру й поінформованість, щоб у майбутньому вони могли стати активними і компетентними поборниками власних і групових інтересів. Наразі емансипаційний підхід у шкільній громадянській освіті означає передусім надання учням міцних знань, озброєння їх умінням і рішучістю обстоювати власні права шляхом участі в публічних, громадських заходах і акціях, виявляти при цьому раціональність мислення, моральність вчинків, незалежність суджень і справедливість рішень. Слушно тут навести міркування американських науковців Р. Івенса і Д. Сейкса (Evans R. and Saxe D. W.) [7] про те, що гарний громадянин має зайняти позицію чесної гри і не тільки мріяти про справедливість, але й робити реальні кроки у цьому напрямі.

Аналізуючи еволюцію світоглядних орієнтирів громадянської освіти шкільної молоді у США, слід звернути увагу на існування двох виразно



самобутих культурних традицій в американському суспільстві, а саме: культури білого населення і культури афроамериканців. Цей поділ не можна назвати умовним навіть після десятиліть тривалої й доволі жорстокої боротьби за расову рівність. Він знову й знову дає про себе знати в найрізноманітніших життєвих обставинах і ситуаціях. Скажімо, на початку двадцять першого століття білі й чорношкірі американці можуть працювати разом, навчатися разом у школі, однак вони в переважній більшості випадків не живуть разом, не ходять разом до церкви і не відпочивають разом.

Зважаючи на історичне минуле, американським школярам із темним кольором шкіри досі важко проїнятися вірою в те, що сумлінне й успішне навчання забезпечить їм такі ж соціальні й кар'єрні «дивіденди», що й представникам білої раси. Ось чому більшість афроамериканців з недовірою ставляться до вчителів, які розповідають їм про «американську мрію», відмовляються гарно вчитися, бути відповідальними громадянами країни, яка не покладає на них великих надій. З точки зору завдань і покликань громадянської освіти така «реалістична соціалізація» учнів афроамериканського походження потребує перепрограмування на більш «оптимістичну соціалізацію». Цій справі може зарадити шкільна освіта, зокрема й громадянознавча. Адже шкільний навчально-виховний процес, наголошував свого часу Дж. Д'юї, має сприяти соціальній рівності так, щоб кожен індивід отримав можливість подолати обмеження, породжені належністю до певної соціальної групи від народження, і в процесі життєдіяльності встановлювати контакти з більш широким оточенням [4, с. 20].

У плюралістичному суспільстві, яким є американське, майбутніх громадян важливо виховувати так, щоб вони, ідентифікуючи себе з певною культурною спільнотою, однак, дбали про добробут загалу, могли успішно діяти, налагоджуючи спілкування, досягаючи порозуміння з людьми різної віри, расового і етнічного походження, сексуальних орієнтацій тощо. У зв'язку з цим в американських школах дедалі більшої ваги набуває полікультурне виховання учнів, наразі й засобами громадянознавчих курсів. Ідеться передусім про формування у школярів доброзичливого і толерантного ставлення до «іншого», переконання їх у тому, що «інакшого» не варто сприймати як загрозу власній культурній ідентичності, а радше як унікальний шанс збагатити знання й уявлення про інші культури, світогляди, способи життя і діяльності. Це той шлях, який, за висловом Р. Мошера (Moshier R.), веде до об'єднання всіх громадян загальною людяністю, гуманністю задля розв'язання спільних проблем [14].

У сучасному світі Сполучені Штати Америки претендують на роль супердержави, яка виконує поліцейські функції щодо дотримання прав людини, підтримки демократичних свобод і інституцій, розвитку ринкової економіки тощо. То ж закономірно, що саме в цій країні виняткової актуальності набув дискурс, пов'язаний із проблемами глобального громадянства.

Феномен глобального громадянства вимагає глибокого аналізу й переосмислення ролі держави-нації у формуванні громадянської ідентичності індивідів. На відміну від національного громадянства, яке ґрунтується на



правах і обов'язках громадянина певної держави, глобальне громадянство вимагає розроблення і дотримання універсального права. Глобалізація вносить корективи в розуміння шляхів розв'язання таких актуальних для світової спільноти проблем, як права людини, майбутнє демократії, зростаючий вплив корпорацій, поширення технологій, захист довкілля і культурної спадщини. Набувають інтернаціонального виміру і космополітичного змісту засадничі цінності і принципи співжиття людей – гуманізм, свобода, демократія, справедливість, мирне співіснування, сталий розвиток.

Глобалізація породжує нову спільність людей і спричиняє появу нових форм і моделей громадянства. Так, культурне громадянство стосується прав різноманітних субкультур і соціальних груп (етнічних, гендерних, вікових тощо); громадянство меншин пов'язане з юридично-правовим супроводом їхньої інтеграції в суспільний загал; екологічне громадянство визначає права і обов'язки людей як мешканців планети Земля; космополітичне громадянство керується загальнолюдськими цінностями і міжнародним правом у стосунках з громадянами різних країн, представниками великих і малих спільнот, різних культур; споживче громадянство пов'язане із забезпеченням прав людей на отримання матеріальних благ, послуг та інформації як у державному, так і приватному секторах; мобільне громадянство встановлює права і обов'язки громадян як візитерів, гостей, іммігрантів на період перебування в тій чи тій країні.

Усі ці різновиди громадянства об'єднує проблема пошуку універсальних прав і обов'язків індивідів у глобалізованому суспільстві. Розв'язання цієї проблеми навряд чи можливе поза контекстом глобальної освіти, зокрема і громадянської, що покликана озброїти молодих людей умінням учитися, розумінням зростаючої взаємозалежності між явищами і процесами сучасного світу, навичками адекватного реагування на виклики глобалізації, здатністю розв'язувати проблеми регіонального, національного й інтернаціонального масштабу.

У зв'язку з цим у сучасному освітньому законодавстві США та директивах щодо укладання шкільного курикулуму рекомендовано включати знаннєві блоки, що стосуються проблем глобального громадянства. Їх практична реалізація у шкільному навчально-виховному процесі передбачає формування в учнів соціального і морального способів мислення, а також громадянської компетентності, навичок ефективної діяльності на благо власної країни і всього людства. Головною метою такої освіти є формування в учнівської молоді глобальної свідомості на підставі глибокого розуміння соціальних процесів і міжнародних взаємин; знання світової історії; усвідомлення загальнолюдських цінностей; обізнаності з різними культурами й ідеологіями; критичного сприйняття інформації.

Цим цілям підпорядковані й такі американські програми, як «Навчання демократії», «Голоси любові й братерства», «Навчання для взаєморозуміння», «Дослідження громадської думки», «Міжнародне громадянство», що найчастіше реалізуються педагогічною командою школи на міждисциплінарних або кросдисциплінарних засадах і з використанням навчально-виховного потенціалу низки предметів, передусім «Громадянознавства», «Релігієзнавства», «Історії» [11; 18].



На завершення розгляду особливостей становлення і розвитку шкільної громадянської освіти у США зазначимо, що вони зумовлені дією таких чинників, як:

- зростання міграції у світовому вимірі;
- політичні трансформації й освітні реформи;
- розширення громадянських прав національних меншин і непривілейованих груп населення;
- виникнення нових форм і різновидів громадянства;
- глобалізаційні процеси.

З-поміж найбільш загальних тенденцій розвитку громадянської освіти учнівської молоді у США впродовж XIX – XXI ст. можна виокремити масовізацію, демократизацію й гуманізацію. Моделі громадянської освіти – «асимілізаційна», «культурної трансмісії», «нерефлексивна», «герменевтична», «емансипаційна», «глобалізаційна», – які утверджувалися в американському шкільництві на певних історичних етапах, мають доволі виразні складові: ідеологічну, світоглядну, педагогічну і практично-прикладну. Вони тісно корелюють із потребами та стратегіями розбудови державності й поступу американського суспільства як руху до рівності і свободи.

Список використаних джерел:

1. Гадамер Г. Г. *Истина і метод*. – Т. I. – Київ: Юніверс, 2000.
2. Кошолан О. Ф. *Громадянське виховання учнівської молоді в США // Шлях освіти*. – 2004. – № 2. – С. 24–27.
3. Callan E. *Beyond Sentimental Civic Education, American Journal of Education*. – № 102. – 1993. – P. 190–221.
4. Dewey J. *Democracy and Education*. – N.Y. McMillan Co., 1916. – P. 25–26.
5. Ehman F. A *The American school in the political socialization process. Review of Educational Research*. – 1980. – № 50. – P. 99–119.
6. *Encyclopedia of Childhood and Adolescence: Multicultural Education/Curriculum // http://www*.
7. Evans R. and Saxe D. W. *Handbook on Teaching Social issues. Washington D. C.: National Council for the Social Studies*. – 1996.
8. Galston W. *Civic education in the liberal state. In Nancy L. Rosenblum (ed.). Liberalism and the moral life. Cambridge MA: Harvard University Press, 1989*.
9. Giroux H. *Critical theory and rationality in citizenship education. In H. Giroux and Purpel (eds), The Hidden Curriculum and Moral Education. Berkeley CA: McCutcheon*. – P. 321–60.
10. Grimm D. *Dose Europe Need A Constitution? European Law Journal* 1/3: 282–302.
11. Holden C. *Education for Citizenship: Contribution of Social, Moral, and Cultural Education. In Young Citizens in Europe, ed. A. Ross. –London: CiCe*. – 1999.
12. Kymlicka W. *Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*. – 2001.
13. McLaughlin T. H. *Citizenship, diversity, and education : a philosophical perspective. Journal of Moral Education* № 21 (3). – 1992. – P. 235–250.
14. Mosher R. et al. *Preparing for Citizenship: Teaching Youth to live Democratically*. – Westport CT: Praeger, 1994.
15. Nelson J. *The Uncomfortable Relationship between Moral Education and Citizenship Instruction, in Richard Willson and Gordon Schochet (ed), Moral Development and Politics (Praeger)*. – P. 256–285.
16. Soysal Y. *Limits of Citizenship. Chicago: University of Chicago Press*. – 1994. *Api (Urry J. Globalization and Citizenship, Journal of World Systems Research* № 2. – 1999. – P. 311–324.
17. Tyack D. B. *Ways of seeing: an essay on the history of compulsory schooling. In R. M. Jaeger (ed.), Complementary Methods for Research in Education*. – Washington DC: American Educational Research Association, 1988.
18. Yates M. and Youniss J. *Roots of Civic Identity: International Perspectives on Community Service and Activism in Youth: Cambridge University Press, 1999*.