

**СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ США:
ПЕРША ХВИЛЯ ОСВІТНІХ ІНІЦІАТИВ ФЕДЕРАЛЬНОГО УРЯДУ
(40-60 рр. XX ст.)**

У статті проаналізовано особливості становлення та розвитку федеральної політики США у галузі середньої освіти у 40-60-ті рр. XX ст., здійснено порівняння оцінок освітніх ініціатив федерального уряду в контексті неоліберальної та демократичної освітніх ідеологій.

Успішне повернення України до європейського та світового культурно-освітнього простору передбачає, зокрема, високий рівень поінформованості щодо процесів, які відбуваються в ньому. Серед них не останнє місце посідає знання реалій та тенденцій освітнього життя інших націй. У цьому контексті важливим вважаємо аналіз процесів реформування освітніх систем провідних розвинених країн, у тому числі і США.

Особливістю побудови американської освітньої системи є її децентралізований характер: провідні функції освітньої політики здійснюються на рівні штатів та навчальних округів. Освітні повноваження федерального уряду не регламентовані конституцією країни. Однак уже протягом досить тривалого часу, а надто в контексті перетворення освіти на продуктивну силу, на інструмент боротьби за зростання конкурентоспроможності національної економіки на глобальному ринку, в умовах утвердження ставлення до освіти як до одного з пріоритетних національних стратегічних інтересів реформаційні ініціативи федерального уряду набувають все більшої ваги і значення. Тому об'єктом нашого розгляду є передусім реформи освіти, ініційовані на федеральному рівні. Предметом аналізу стали законодавчі акти, прийняті Конгресом США у 40-70-х рр. XX ст., рішення Верховного суду цієї країни з питань освіти, доповіді Конгресу США з питань ефективності освітніх реформ, дослідницькі матеріали "мозкових центрів" різної ідеологічної орієнтації, науково-освітніх університетських дослідних центрів, окремих науковців.

У вітчизняній педагогічній науці різні аспекти освітніх реформ США досліджувалися досить часто (1-7), однак аналізу федеральних освітніх ініціатив у сфері середньої освіти, який би врахував позиції, що відносяться до різних ідеологічних орієнтацій, зроблено не було.

У США існує широке коло досліджень федеральних освітніх ініціатив, які принципово можна поділити на їх прихильників та противників. Провідним критерієм, з позицій якого ці ініціативи оцінюються, є ідеологічний: за розширення повноважень уряду в освітній сфері чи проти нього. "За" традиційно виступали представники демократичної орієнтації, "проти" – неоліберальної та консервативної. В сучасних умовах відбувається деяка трансформація таких оцінок: нові демократи в результаті розробки "третього шляху" як нової ідеологічної лінії своєї партії вже у 90-х роках виступили за політику "малого уряду", а неоконсерватори, прийшовши до влади на початку XXI ст., проводять освітню політику шляхом розширення повноважень федерального центру. Знання причин тієї чи іншої оцінки освітньої політики є дуже важливим для розуміння процесів, що є предметом нашого розгляду.

В основу нашого аналізу покладені праці таких науковців, як D.Tyack, T.Timar, D.Ravitch, Ch. Finn, B.Manno, R.Schwartz, M.Robinson, P.Hill, A.Coulson, C.Kaestle, D.Cohen, S.Moffitt, J.Cibulka, дослідницькі матеріали Центру освітньої політики (Center on Education Policy) під проводом Дж. Дженнінгса (J.Jennings), Незалежної комісії оцінки федерального освітнього законодавства (The Independent Review Panel on the Evaluation of Federal Education Legislation), Інституту Томаса Б.Фордхема (Thomas V.Fordham Foundation) тощо.

Дослідники одностайні у тому, що федеральні освітні ініціативи мають давню традицію в історії американського шкільництва. Перші прояви активності федерального центру у сфері освіти датовані ще XVIII ст. Вже у 1785 році Конгрес Конфедерації почав проводити політику заохочення розвитку шкільництва на західних територіях шляхом наділення шкіл землею з державних фондів. З початку XX ст. федеральний уряд почав здійснювати підтримку закладів вищої професійної освіти, сфокусувавши її, відповідно до Актів 1917р. (Smith-Hughes Act) та 1946р. (George-Barden Act) на потребах підготовки фахівців у сфері сільського господарства, промисловості та місцевої економіки (8, с.5).

Значне розширення освітніх ініціатив федерального уряду почалося з часів другої світової війни. Так, керуючись мотивами національної безпеки, Конгрес запровадив у цей період Національну програму шкільних сніданків (National School Lunch program), яка пізніше мала продовження у ряді інших аналогічних програм, що обґрунтовувалися вже переважно іншою, освітньою мотивацією: "гоłodні діти мають труднощі в навчанні" (9, с.12). Найбільшою освітньою ініціативою 40-х рр. стало прийняття у 1944р. так званого "Білля про права ветеранів" ("GI Bill of Rights"), згідно з яким усім відставним військовикам надавалися грошові гранти на навчання з метою набуття цивільної спеціальності. Шляхом запровадження цієї ініціативи близько 8 млн. ветеранів війни отримали освіту та професійну підготовку підвищеного рівня. Серед численних результатів цієї ініціативи наводять такі цифри: федеральний уряд окупив свої витрати на неї у 2 - 8 разів в результаті зростання податків від працівників більш високого професійного рівня. Всього за різними програмами, що стали продовженням та розвитком "Білля про права ветеранів" вже близько 20 млн. відставних військовиків отримали можливість набуття подальшої освіти за їх особистим вибором (9, с.14). Ефективність цієї програми є загально визнаною. За своєю сутністю вона нагадує сучасну ідею освітніх ваучерів, що є одним з логічних центрів сучасних ринково-орієнтованих освітніх реформ. Тому вона слугує своєрідним орієнтиром для пропонентів цих реформ, прикладом, який завжди наводиться для доказу ефективності аналогічних проектів у сфері середньої освіти, що існують сьогодні.

Мотив національної безпеки, що став основним у федеральних освітніх ініціативах 40-х рр., мав продовження і у 50-х рр. XX ст., до яких дослідники відносять першу хвилю "федерального активізму в освіті K-12", тобто в питаннях, що стосуються 12-річної середньої школи. Збудження національного інтересу до освіти, що виникло у цей час, називають "супутниковим синдромом", оскільки він був викликаний запуском першого радянського штучного супутника у 1957р. та переосмислен-

ням громадськістю США у цьому контексті як досягнень військово-промислового комплексу, так і освіти своєї країни. Дослідники вважають, що дискусії з цього приводу велись цілком у дусі маккартизму: військові та політичні лідери держави звинуватили освіту у тому, що саме вона винна у занепаді американської науки, у недостатній підготовці національної технологічної еліти, у вихованні слабохарактерної молоді [10, 19]. Логічним наслідком такої дискусії було прийняття у 1958р. "Акту освіти в інтересах національної оборони" (National Defence Education Act - NDEA), який передбачав здійснення протягом чотирьох наступних років таких заходів: розробка нових навчальних програм з математики, природничих наук та іноземних мов; удосконалення методики викладання цих дисциплін; активізація дослідної роботи з проблем технічних засобів навчання, зокрема телебачення; активізація та удосконалення психологічного консультування в школі; розвиток та удосконалення інформаційної та статистичної служби у сфері освіти.

Проект широкомасштабної освітньої реформи, започаткований цим актом, не включав, однак, зміну владних повноважень в системі освіти. Як указують Д.Тьяк та Т.Тімар, "політики гордились тим, як мало їх реформаційні зусилля втрутилися у характер прийняття рішень на місцевому рівні, як мало вони змінили баланс сил між політичними чинниками, що визначали характер управління освітою" (11, с.11). З такою оцінкою реформаційних кроків того часу не погоджується відомий фахівець з питань освітньої політики неоліберальної орієнтації Е.Коулсон (A.Coulson), який відзначає, що в результаті супутникової кризи контроль над змістом освіти перейшов від шкільних офіційних осіб та учительських спілок не до місцевої громади та батьків, що було б, на думку Е.Коулсона, єдино правильним рішенням, а до університетських учених. "Завдяки NDEA, – пише він, – гроші від федеральних податків стали доступними для призначених урядом вчених, яким поставлено було за мету створити нові сучасні програми з фізичних наук, соціальних наук та математики" (12). До недоліків цієї реформи Е. Коулсон відносить також відсутність достатньої експериментальної перевірки нових навчальних програм, що призводило до хиб у методиці їх викладання.

Ще одним мотивом, що спонукав розвиток федеральної освітньої активності у 50-х рр. XX ст., була ідея соціальної справедливості, уособленням якої стало широко відоме рішення Верховного суду США у справі "Браун проти ради освіти" (1954р.). Воно стало результатом активної суспільної боротьби за громадянські права, зокрема, проти расової сегрегації в освіті. Якщо до прийняття цього рішення школи не мали зобов'язання приймати до себе "чужу дитину", що фактично означало, право не приймати у "білу" школу "чорну" дитину, або будь-яку "інакшу", тобто дитину з фізичними вадами або труднощами у навчанні, то після справи "Браун проти ради освіти" такі дискримінаційні дії були заборонені. Невиконання вимог суду приводило до покарань з боку державних органів, заходи щодо десегрегації шкіл забезпечувались матеріальною підтримкою. Позитивний вплив цього рішення на демократизацію діяльності школи та життя суспільства в цілому визнається усіма, навіть противниками "федерального активізму" в освіті. Разом з тим, ними ставиться під сумнів суто освітній ефект такого кроку. Розмірковуючи над цією проблемою відомий фахівець у сфері освітньої політики П.Хілл (P.Hill) пише: "Достоїнства цього рішення є реальними і ніхто не може їх заперечити. Однак чи зробив цей політичний крок школи кращими? Відповідь "так" не є очевидною. Уряду вдалося те, що він в принципі може зробити: підтримати широкі ініціативи, вкласти інвестиції, перерозподілити можливості. Однак він не може зробити того, для чого він не призначений: створити інституцію, наділену такими якостями як творчість, індивідуальність, висока результативність. ... Жодна добра школа не зневажає дитину через її расу, стать або фізичні вади. Однак школа не є доброю тільки тому, що вона не дискримінує. Вона є такою тому, що і виховує, і спрямовує, і вчить всіх дітей ефективно" (13, с.12-13).

Оцінка перших федеральних освітніх ініціатив, наведена нами вище, була зроблена Е. Коулсоном та П.Хіллом вже у 90-х рр., однак антицентралізаційні виступи з боку консервативних сил почалися саме у 50-х, коли названі рішення були прийняті. К.Кестле формулює головні їх причини як "3 R's" (Race, Religion, "Reds"), що означає расу (заперечення федеральних витрат, які можуть призвести до активізації виступів проти расової десегрегації), релігію (заперечення використання федеральних коштів для підтримки релігійних шкіл (читай - католицьких), "червоних" (мається на увазі традиційна для американського суспільства асоціація тоталітарного режиму з централізаторськими тенденціями). Крім названих трьох причин виступів проти федеральних освітніх ініціатив, що є традиційними для консервативно спрямованої частини громадської думки США, К.Кестле називає й такі: 1) антиконституційний характер, тобто відсутність визначення освітніх повноважень федерального уряду у Конституції США; 2) історично зумовлені антицентралізаційні настрої американського суспільства, пов'язані з його ліберальною ідеологією; 3) фінансові причини: федеральні освітні ініціативи призводять до збільшення федеральних податків, що негативно впливає на національну економіку; 4) відсутність в суспільстві консенсусу щодо завдань федеральної освітньої політики; 5) партійно-політична заангажованість федеральних освітніх ініціатив; 6) асоціація федеральної освітньої політики зі "зрівнялівкою"; 7) відсутність достатньої уваги ряду президентів США до питань федеральної освітньої політики, що не дозволило їм просунути вперед у справі розробки освітнього законодавства аж до середини 60-х рр. XX ст.

Всі ці, та плюс названі вище "3 R's" становлять, як називає їх К.Кестле, "Десять гремлінів" федеральної освітньої політики, що і сьогодні впливають на неї (14, с.16-17).

Рішення Верховного суду у справі "Браун проти ради освіти" отримало законодавчу підтримку у "Акті про громадянські права" 1964 р. (Civil Rights Act), який заборонив дискримінацію у сфері освіти за соціальними, расовими, національними та статевими ознаками. Цей Акт став передумовою для прийняття наступного, 1965 року нового освітнього закону – "Акту про початкову та середню освіту" (Elementary and Secondary Education Act - ESEA), який знаменував собою нову епоху у розвитку освіти США в цілому та ролі федерального центру в ній зокрема. Те, що не вдалося кільком попереднім президентам США, а саме, спрямувати федеральні кошти на підтримку шкільництва (підстава провалу ініціатив у цій сфері: можливість використання федеральних коштів для підтримки релігійних шкіл, що є забороненим за Першою поправкою до Конституції США), здійснив у курсі своєї політики "Нового курсу", названої "Ерою боротьби з бідністю", президент Л.Джонсон. Причиною такого успіху стала зміна ідеології освітньої політики, тобто її переорієнтація на захист індивідуальних прав, на утвердження освіти пріоритетно як індивідуального блага. Відповідно до нової ідеології федеральна допомога повинна була призначатися не навчальним закладам (світським чи релігійним, державним чи приватним), а конкретним дітям, а саме – бідним дітям.

Новий освітній закон (ESEA) передбачав, передусім, усунення законодавчих бар'єрів для забезпечення рівного доступу до освіти для бідних дітей та надання федеральної фінансової допомоги навчальним округам згідно кількості учнів відповідного контингенту у школах. З часом до категорій школярів, для навчання яких надавалась федеральна допомога, були віднесені діти з обмеженим володінням англійською мовою (1968 р.), зі спеціальними навчальними потребами (1968 р.), вихідці з національних меншин (1983 р.) (15, с.5). Кожні шість років ESEA проходить переутвердження (reauthorization) і до Закону додаються нові програми, зумовлені актуальними потребами розвитку освіти в країні. В кінці XX ст. кількість таких програм в результаті семи переутверджень перевищила 60 (16, с.3), однак завжди під назвою "Титул перший" ("Title I") йшла програма для знедолених дітей. До найбільших програм, що здійснюються в рамках ESEA, відносяться такі, як "Програма професійного розвитку ім.Д.Ейзенхауера" (Title II – the Eisenhower Professional Development Program), що існувала з моменту прийняття Закону у 1965 р. "Програма створення безпечних та вільних від наркотиків шкіл" (Title IV – the Safe and Drug-Free Schools Program), "Програма двомовного навчання" (Title VII – the Bilingual Education Program).

Прийняття перших федеральних освітніх актів означало собою початок націоналізації освітньої політики, який мав суттєвий вплив на характер освітніх процесів, що відбувалися на рівні штатів та навчальних округів. Відомий фахівець з цих проблем Дж.Сібулка пише про такі їх наслідки:

- 1) освітня політика набула більш відкритого, менш консервативного характеру;
- 2) для регулювання дії федеральних освітніх програм на рівні штатів та навчальних округів був сформований адміністративний апарат, який пов'язує з їх продовженням та розширенням свої кар'єрні перспективи, тобто цей апарат суб'єктивно не зацікавлений у досягненні кінцевої мети, ради якої програми власне і створювалися;
- 3) утворення навколо освітніх федеральних програм значної кількості зацікавлених груп (організації представників національних та расових меншин, батьків дітей зі спеціальними навчальними потребами, рухи за громадянські права, жіночі організації тощо), які прагнуть ввести своїх представників до органів влади різних рівнів, у тому числі і у місцеві ради освіти з метою лобювання інтересів відповідних категорій учнів;
- 4) "категоризація" федеральних освітніх програм і учнівських контингентів, що означає розвиток вузько спрямованих програм, призначених для окремих категорій учнів та сфер навчальної діяльності: з фізичними вадами, бідних, двомовних, талановитих та обдарованих, аборигенів (індійців, гавайців, жителів Аляски), мігрантів, для підтримки підготовки вчителів з математики та природничих наук тощо. Кожна з цих програм має свій адміністративний апарат та сфери впливу, що у сукупності дезінтегрує діяльність шкіл та фрагментує управлінські повноваження керівництва шкіл та навчальних округів;
- 5) сформувався новий стиль прийняття рішень в освітній сфері: він стає, як правило, результатом домовленості широкої сукупності груп інтересів до яких, крім названих вище, обов'язково відносяться учительські спілки (10, с.20).

Досить близькими до наведених вище оцінок змін, що відбулися в освітньому житті США у 50-60-тих рр., є висновки щодо них, зроблені видатним американським істориком освіти, професором Стенфорда Д.Тьяком у широковідомій праці "Невидима рука ідеології. Перспективи з погляду історії управління освітою" (11). Д.Тьяк та його співавтор Т.Тімар відмічають такі їх особливості, як фрагментація управлінських повноважень, відсутність інституціонального центру, який координує різні інтереси в межах федеральних освітніх програм, перетворення процесу прийняття рішень у сфері освіти на нестабільний, такий, що має непередбачені наслідки (11, с.13-14).

Наведені вище характеристики змін в освітньому житті США, відображають їх суперечливий характер. Однак, якщо прихильники курсу націоналізації освітньої політики шукають шляхів до подолання існуючих недоліків, то опоненти доводять його абсолютну шкідливість для освітньої справи противники централізованого адміністрування освіти додають до них і інші, що визначають негативні тенденції в діяльності навчальних закладів, а саме – "перетворення шкіл на стандартні урядові інституції шляхом примусу їх до:

- (1) виконання функцій не виховних громад, а операторів програм із заданими ззовні правилами;
- (2) обмеження керівництва шкіл складними політичними рамками, сформованими рішеннями судів, бюрократії та законодавців;
- (3) врахування суперечливих вимог справедливості, що призвели до встановлення урядового нагляду та невинуватого втручання у процес навчання" (13, с.11-12).

Предметом особливої уваги як аналітиків-професіоналів, так і широкої громадськості є протягом більш як 30 років головна програма ESEA, що має назву "Title I". Її називають "монументом палкому прагненню Америки до підвищення навчальних результатів знедолених дітей та зменшення різниці між шкільними досягненнями вихідців з багатих та бідних верств населення" (16, с.7). Далі порівняємо ставлення до цієї програми різних дослідницьких центрів – Інституту Фордхема, Центру освітньої політики під проводом Дж. Дженнінса та Незалежної комісії оцінки федерального освітнього законодавства.

Оцінка результатів "Title I" науковцями, що представляють Інститут Т.Фордхема (Ч.Фінн, Д.Равич, Б.Манно та ін.) має різко негативний характер. Провідними недоліками "Title I" вони вважають:

- відсутність протягом початкового періоду існування програми підготованого персоналу для керівництва нею та будь-якого контролю її результатів майже на всіх етапах;
- фінансування не дітей, а навчальних закладів: "це викликає тим більшу іронію, що політичний компроміс, в результаті якого ESEA взагалі став можливим, базувався на "теорії вигоди дитини", згідно з якою Вашингтон повинен надавати фінансову допомогу на основі потреб конкретної дитини а не навчального закладу";
- результатом існуючої формули фінансування програми є те, що близько половини дітей з бідних сімей взагалі не отримують допомоги від "Title I";
- програма створює мотиви для концентрації бідних дітей в окремих школах, оскільки тільки в такому разі школи можуть отримати допомогу, в той час як досвід показує користь зворотних процесів, тобто розподілу бідних дітей між школами, в яких навчаються вихідці з середніх верств, що становлять більшість населення країни;

- відсутність будь-якого впливу батьків на можливості покращення навчальних перспектив їх дітей, оскільки і самі діти, і фінансова допомога для їх навчання, прикріплені до навчальних округів та шкіл за місцем проживання;
- велика кількість бюрократичних вимог до штатів, округів та шкіл, яким надається фінансова допомога за програмою;
- відсутність достатнього рівня звітності, що приводить до фінансування шкіл, що постійно працюють погано, тобто до фінансування освітніх невдач;
- головним недоліком програми є відсутність її результативності, яка вимірюється різницею у навчальних досягненнях між бідними та багатими. Оскільки вона не зменшується, то програма не виконує того завдання, заради якого вона створена.

Пропозиції щодо виправлення стану справ, зроблені аналітиками від Фордхема, передбачають:

- 1) переорієнтацію фінансування програм з навчальних закладів на знедолених дітей;
- 2) доведення розміру допомоги кожній дитині за програмою "Title I" до 1500 \$, введення в системі середньої освіти індивідуальних грантів, аналогічно існуючій у вищій освіті США формі індивідуальної допомоги вихідцям з бідних верств населення для оплати навчання у коледжі – "Пелл-грантам" (Pell Grants);
- 3) надання користувачам "Пелл-грантів" в системі середньої освіти права вибору навчального закладу (аналогічно ситуації у вищій освіті), що примусить школи конкурувати за таких учнів як за інвесторів;
- 4) посилення механізмів відповідальності шкіл та округів за результати своєї діяльності, припинення фінансування за програмою "Title I" шкіл з низькою успішністю, закриття таких шкіл;
- 5) надання школам права самим визначати статті витрат за програмою "Title I" (на професійну підготовку вчителів, зменшення розмірів класів, введення додаткових занять з позаурочного читання, проведення загальношкільної реформи тощо);
- 6) введення відповідальності штатів за зниження різниці у навчальних показниках різних категорій учнів (16, с.7-12).

Приходимо до висновку, що рекомендації аналітиків від фундації Томаса Фордхема цілком витримані у дусі ринкової ідеології освітніх реформ і включають традиційний для неї набір "ліків" від будь-якої освітньої хвороби, який включає запровадження освітніх ваучерів (у формі "Пелл-грантів"), надання батькам традиційного для споживачів будь-яких послуг права вибору, а саме – форми освіти для своїх дітей, розвиток конкурентної боротьби між навчальними закладами як головного мотиву удосконалення їх діяльності.

Зовсім іншу оцінку досягнень та недоліків впровадження "Title I" дає Д.Коен, відомий фахівець у сфері освітньої політики, професор педагогічної школи Мічиганського університету. Така позиція є достатньо типовою для представників академічної громади демократичної орієнтації. Д.Коен виокремлює політичний, адміністративний і власне освітній аспекти наслідків цієї програми. Перші два з названих трьох аспектів вже в середині 70-х рр. оцінювались як успішні. Політичний успіх "Title I", на думку Д.Коена, полягав у тому, що у процесі імплементації програми вперше в американській історії школа для бідних дітей стала національним пріоритетом. Навколо програми виникла значна кількість зацікавлених груп, про що вже йшла мова вище, які оцінюються у даному контексті як "ефективний альянс сил на підтримку ідеї створення кращих шкіл для бідних дітей". Не менш значимим став успіх програми в адміністративному аспекті: "на голому місці, з нуля була утворена абсолютно нова управлінська інфраструктура, що є дуже підозрілою для багатьох політиків, які вважають федеральну активність у сфері освіти "соціалістичною", якщо не гірше" (17, с.78). Щодо освітніх наслідків, їх оцінка, за глибоким переконанням науковця, потребує критичного осмислення критеріїв, з позицій яких до неї як правило підходять. Безумовними успіхами у цій сфері Д.Коен називає:

- покращення освітніх перспектив для значної кількості бідних дітей;
- розробку ряду перспективних програм удосконалення діяльності шкіл;
- значне розширення експериментальних досліджень та сукупності наукових знань щодо удосконалення навчальної діяльності.

Нові наукові знання наблизили і освітян, і політиків до розуміння недосконалої дизайну програми "Title I" і, зокрема, її недостатньої сфокусованості на відборі кваліфікованих кадрів та результатах. Щодо питання про критерії успішності програми, на думку Д.Коена, як і багатьох інших спеціалістів у сфері освітньої політики, історії та теорії освіти, "Title I" не спроможна вирішити завдання усунення різниці між навчальними результатами дітей з бідних та багатих сімей: "Керуючись здоровим глуздом не можна очікувати, що така скромна за своїми можливостями програма буде у змозі покінчити з різницею між навчальними результатами дітей різного соціального походження – з різницею, породженою поколіннями нерівності і дискримінації, що має основою численні соціальні та економічні відмінності, які існують поза школою. Навіть якщо менеджмент програми буде у змозі врахувати всі місцеві особливості, а шкільні професіонали з завзяттям стануть до роботи, ґрунтовно удосконаливши навчальний процес, складно буде виправдати застосування цього критерію до оцінки результатів програми" (17, с.81). Продовження такої аргументації знаходимо і в інших джерелах, зокрема у доповіді Незалежної комісії оцінки федерального освітнього законодавства Конгресу США, що має назву "Досягнення, що підлягають виміру" (8). У доповіді, зокрема, йдеться, що абсолютна кількість бідних дітей в країні з моменту початку вимірювань різниці у навчальних показниках учнів з різних соціальних верств (1970-ий рік) значно зросла. В середині 70-х рр. тільки 15,1% дітей жило за межею бідності, що стало досягненням "Нового курсу" президента Л.Джонсона (у 60-х рр. ця цифра сягала 26,9%); у 1983 – 22,3%, у 1997 – 19,9% (8, с.7-8). Отже, позитивна дія програми "Title I" мала місце, якщо різниця у навчальних результатах між бідними і багатими в часи галопуючого зростання бідності в країні не тільки не збільшувалась, а навіть скорочувалась. У доповіді, цитованій нами, такий результат названий обнадійливим. Щодо недоліків програми, різні аналітики єдині у критиці багатьох її адміністративно-фінансових засад (недостатність фінансування, його розпорошеність, відсутність контролю результатів, велика кількість "паперової роботи", фрагментація функцій керівництва округів та шкіл тощо). Однак, на відміну від аналітиків правої орієнтації, які вбачають у розвитку ринкової мотивації в освітній сфері провідний шлях до її удосконалення, всі інші вважають за головне удосконалення професійно-педагогічних аспектів дії програми, який включає:

- навчання учнів, що є предметом уваги "Title I", за програмами більш високого рівня складності;

- залучення до роботи за програмою тільки ліцензованих, досвідчених вчителів та інших спеціалістів;
- розширення обсягу додаткових занять з читання, математики, природничих наук та інших дисциплін, що повинні проводитися за новими досконалими методиками;
- зменшення розмірів класів;
- обладнання шкіл новітніми технічними засобами навчання;
- активне проведення експериментальної роботи з метою перевірки численних реформаційних пропозицій;
- встановлення органічного зв'язку між основними заняттями, та додатковими, що проводяться за програмою "Title I";
- проведення системної роботи по виправленню шкіл з низькою успішністю [17, 82].

Протягом більш як 35 років свого існування ESEA проходила переутвердження, в результаті яких дія Закону в цілому та окремих його програм удосконалювалась. В сучасних умовах все більшої ваги набуває думка, що зменшення різниці в навчальних результатах вихідців з різних соціальних верств можливе тільки через загальне системне реформування як освітньої системи взагалі, так і кожної школи зокрема. Разом з тим помітною є активізація пропонентів ринкового шляху освітніх реформ, що знайшло конкретне відображення в останньому з прийнятих варіантів ESEA – "Жодної відстаючої дитини" (No Child Left Behind Act, 2002). Децентралізований і навіть, як вважають дослідники, фрагментований характер освітньої системи США дозволяє кожному штату, навчальному округу і навіть школі створити і здійснити свій варіант реформи, керуючись загальнонаціональним освітньо-політичним курсом. Однак сьогодні федеральний уряд наполягає на обов'язковій звітності державних навчальних закладів, їх відповідальності за результати своєї діяльності, що стало провідною ідеєю сучасної національної освітньої політики США.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: Изд-во УРАО, 1999.- 208с.
2. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире: Учебное пособие.- М.: Владос, 1999. – 200с.
3. Кравець В.П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття.- Тернопіль, 1996.- 290с.
4. Красовицький М.Ю. На власні очі. Проблеми морального виховання учнів у теорії і практиці вітчизняної та американської педагогіки.- К.: Педагогічна думка, 1998.- 160с.
5. Малькова З.А. Современная школа США.- М.: Педагогика, 1971.- 368с.
6. Салимова К., Додде Н. Педагогика народов мира: История и современность.- М.: Педагогическое общество России, 2001.- 576с.
7. Сбруєва А.А. "Нація у небезпеці": двадцять років американської освітньої реформи // Педагогічні науки. – Суми: СумДПУ, 2003. – С. 68–76.
8. Measured progress: The Report of the Independent Review Panel on the evaluation of federal education legislation enacted in 1994 to Congress. – Washington, D.C: U.S. Department of Education, 1999.- 22p.
9. A brief history of the federal role in education. Why it began & Why it's still needed. Washington, D.C: Center on Education Policy, 2000.- 16p.
10. Cibulka J. G. The changing role of interest groups in education: Nationalization and the new politics of education productivity // Education Policy.- 2001.- Jan./Mar.-Vol.15.- Is.1.- P. 12-40.
11. Timar T., Tyack D. The invisible hand of ideology. Perspectives from the history of school governance. - Denver: Education Commission of States, 1999.- v+22p.
12. Coulson A. J. Federal intervention in education consistently fails. National Center for Policy Analysis <www.ncpa.org/hotlines/education/debate99/intervension.html#1>
13. Hill P. The federal role in education. In: Brookings Papers on Education Policy: 2000. Ed. by D.Ravitch.- Washington, D.C: The Brookings Institution Press, 2000.- P.11-39.
14. Kaestle C.F. Federal aid to education since World War II: Purposes and politics. In: The Future role in elementary secondary education. - Washington, D.C: Center on Education Policy, 2002.- P.13-36.
15. Puma M., Raphael J., Olson K., Hannaway J. Putting standards to the test: A design for evaluating the systemic reform of education.- Washington, D.C: Urban Institute, Education Policy Center, 2000.- 142p.
16. Finn C.E., Manno B.V., Ravitch D. et al. Education 2001: Getting the job done. A Memorandum to the President-Elect and the 107th Congress. - Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation, 2000.- 23p.
17. Cohen D.K., Moffitt S.L. Title 1: Politics, Poverty, and Knowledge. In: The Future role in elementary secondary education. - Washington, D.C: Center on Education Policy, 2002.- P. 77- 108.