

**Джо БІШОП**

**АМЕРИКАНСЬКА  
ПЕРСПЕКТИВА ЩОДО  
ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ  
ОСВІТИ<sup>2</sup>**



*У даній статті розглядаються демократичні аспекти відносин у навчальних аудиторіях і сім основних елементів демократичного життя. Спираючись на ідеї П. Фрейре, показано, що накопичувальна концепція освіти відрізняється від визволяючої освіти тим, що передбачає аналітичні засоби мислення щодо подій, які відбуваються з учнями та студентами в навчальних закладах. Стверджується, що накопичувальна форма освіти продукує рабську залежність, яка не сумісна з демократією. Приклади уроків, які містять елементи визволяючої освіти, пропонуються як одна з форм викладання для підготовки молоді до вступу у дорослий світ з демократичними традиціями.*

Більшість американських вчителів на початку шкільного року облаштовують свої класні кімнати, розташовуючи меблі так, як вони вважають за потрібне, пересуваючи парти і стільці і т. п. Енн Гріффін [9] — вчителька початкових класів — не зробила цього у своїй класній кімнаті. Навпаки, вона перенесла все, включаючи корзину для сміття, у центр кімнати. Навіть все, що було незакріплене і рухоме, вона теж збрала до купи у центрі кімнати. У перший день навчання і перед дітьми, і перед вчителькою постало завдання — разом навести лад у кімнаті. Ідея полягає у тому, що шляхом залучення до цього процесу діти набувають відчуття причетності до класного простору.

Те, що трапилось того року в школі, де працювала Гріффін (штат Міннесота), пов'язане з появою студентки-практикантки, яка проходила свою педагогічну практику в її класі. Одного ранку студентка-практикантка прийшла раніше за дітей і переставила все в кімнаті інакше, ніж

<sup>2</sup> Переклад з англійської мови І. Предборської.

це зробили діти і вчителька. Згодом прийшли діти і запитали у Гріффін, чому вона все змінила в кімнаті. Вчителька відповіла, що вона там нічого не змінювала, що це зробила практикантка, тому вони повинні її про це запитати. Вони так і вчинили. Практикантка пояснила їм, що зробила зміни з педагогічних причин для уроку, який вона запланувала на цей день. Учні розгубилися на деяку мить. І нарешті один з них попросив практикантку наступного разу спитати їхню думку тому, що, як він висловився, «це — наша кімната». Це лише один із багатьох прикладів того, як діти, учні будь-якого віку можуть вчитися демократичним традиціям шляхом впровадження їх у класі.

М. Еппл і Дж. Бін видали друком невеликий твір під назвою «Демократичні школи». У вступному розділі вони обґрунтовують сім фундаментальних і засадничих положень демократичного життя. Дещо перефразуючи Еппла і Біна [2] у подальшому, зазначимо, що перше з них виходить із потреб у існуванні відкритого потоку ідей. Все має бути відкритим для обговорення з усіма у суспільстві. Повинна існувати можливість для обговорення будь-яких питань у суспільстві. Друге положення: ми як людські істоти повинні вірити, що разом або, можливо, наодинці, якщо будемо над цим працювати, то зможемо вирішити проблеми, з якими стикаємося. Якщо ж ми не будемо вірити в те, що працюючи разом, зможемо вирішити наші проблеми, то тоді ми ніколи їх не подолаємо. Третє — нам потрібно використовувати критичну рефлексію й аналіз для того, щоб оцінити ідеї, проблеми, політики. Беручи до уваги ці три положення, варто зауважити, що демократичний спосіб життя, співжиття у суспільстві були б без них неможливими. Інакше ми отримали б закриті суспільство, такий тип соціуму, проти якого застерігав К. Поппер [13].

Четверте положення пов'язане з тим, що ми повинні дбати про спільні блага. Ідея тут полягає у тому, що, якщо, наприклад, я збираюсь взаємодіяти з суспільством, то мені не варто концентруватися лише на своїх особистих проблемах, а радше орієнтувати свій інтерес на участь у громадському житті. Я повинен цікавитися нашими спільними проблемами. Аналогічно п'яте положення спрямовує на піклування про гідність і права меншин та окремої людини. В якості прикладу зауважу, що, мабуть, найпрозоріше демократичне прийняття рішень буде тоді, коли у ньому беруть участь 100% людей і результатом якого задоволені 100% населення. Прикладом найбільш тоталітарного прояву може слугувати випадок, коли одна особа вирішувала все з позиції особистого інтересу для власної користі, свого блага. Це — дуже авторитарна ситуація. Наскільки мені відомо, всі демократії сьогодні припускаються деякого поєднання простої більшості та відносної більшості голосів для прийняття рішення. Я вбачаю дуже незначну аналітичну відмінність у тому, який відсоток людей незадоволений рішеннями, які їм нав'язали: 99%, 49% або 33%. Ідеал має досягати 100%, хоча це, мабуть, неможливо.

Як зазначає Дж. Дьюї, участь всіх членів суспільства є ознакою демократії і потребує освіти відповідного гатунку: «Суспільство, яке забезпечує участь всіх його членів у діяльності на благо суспільства на рівних умовах, і яке гарантує гнучке пристосування його інститутів шляхом взаємодії різних форм спільного життя, є саме демократичним. Таке суспільство повинне мати тип освіти, який надає індивідам особистий інтерес у соціальних відносинах і контролі, а також розумові якості, що забезпечують соціальні зміни без впровадження безладу» [7].

Схема 1 ілюструє континуум, про який йшлося вище.

Схема 1

**Континуум тоталітарної і демократичної форм прийняття рішення**

Тоталітарна		Демократична	
• Одна особа вирішує	• Проста більшість вирішує (51%)	• Відносна більшість голосів вирішує (2/3)	• 100% вирішують
• Для особистого та/або приватного інтересу	• Для конкуруючих інтересів	• Для конкуруючих інтересів	• Для інтересів кожного

Що стосується двох останніх положень, то Бін та Еппл виводять їх, базуючись на творах Дж. Дьюї. Шосте положення полягає у розумінні демократії не лише як ідеалу, набору цінностей і правил, а як способу сумісного існування, способу життя, традиції існування. Якщо уважно прочитати це положення, стає зрозумілим, що Бін та Еппл не акцентують увагу, як це робить Дьюї, на тому, що це — спосіб існування, традиція існування. Але це те, що можна використати для того, щоб зорієнтувати свої дії відносно кожної іншої особи. Або, як Дьюї відзначає в своїй праці «Демократія і освіта»: «Демократія — більше ніж форма держави; це передусім спосіб спільного існування, спільного комунікативного досвіду» [7]. «Крім того, — продовжує він, — освіта в кінцевому рахунку походить із зразків, що формуються інститутами, звичаями і законами» [7], передбачаючи, що соціальні інститути потребують організації для сприяння та поширення демократичного способу життя, що співпадає із сьомим положенням у Біна і Еппла [2]. Узяті разом наведені сім положень є засадничими для демократичного життя.

Але давайте повернемося до Дж. Дьюї. Майже 100 років тому, в своїй праці «Демократія і освіта» він висловив думку про те, що кожна дитина повинна мати рівний доступ до освіти, має отримувати такий самий життєвий досвід, як і інші діти. «Якщо вони цього не матимуть, — підсумовує, він, — то впливи, які з одних формують господарів, інших пере-

творюють на рабів» [7]. Підтвердженням цього в якості прикладу може слугувати той факт, що одні діти відвідують гімназію або ліцей, а інші — школи професійного спрямування<sup>3</sup>. Цілком зрозуміло, що в такому випадку вони отримують різну освіту. У США освітні вимоги це заперечують, оскільки в країні існують загальноосвітні школи, в яких вчать різні діти разом. Але це лише теоретично. На практиці всередині шкіл існують класи, які одних добре готують до університету, а інших — ні. Таким чином, ви не можете отримати однакову якість освіти в кожному класі, якщо в одному з них вимоги вищі, ніж в іншому, що унеможливає змішування учнів з різним рівнем знань.

До того ж Джон Дьюї, говорячи про господаря і раба, писав, що «Платон визначав раба як таку людину, що приймає від іншої наміри, які контролюють його поведінку» [7]. Деякі учні не люблять і не приймають ієрархічної структури системи викладання, але їм подобається вчитися і бути освіченими. Тут я вбачаю різницю між навчанням, з одного боку, та освітою — з іншого. Під навчанням я розумію формальний соціальний інститут, через який суспільства здійснюють соціалізацію дітей в їхній культурі. Освіта — більш широке поняття. Воно включає неформальну освіту, тобто речі, які кожен з нас має вчити самостійно, і також формальну освіту, тобто навчання.

Енн Гріффін [9], вчителька, про яку йшлося раніше, намагається допомогти своїм дітям виховувати самих себе, а не просто навчати їх *per se*. Вона прагне протистояти тому, що зазвичай трапляється в школах. І це те, про що йдеться в роботі П. Фрейре [8], де він відрізняє накопичувальну освіту від визволяючої, іншими словами, гуманістичної, просвітницької освіти. У дійсності ж ідея накопичувальної концепції освіти зводиться до того, що вчитель або професор має просто наповнити голови студентів, учнів, так би мовити «влити» туди знання. Даний підхід також досить популярний в США, хоча я його не підтримую. Я думаю, що робота вчителів насправді виходить за ці рамки: життя вчителів має бути спрямованим на допомогу та підтримку своїх учнів та інших, з ким вони стикаються у житті, для того, щоб визволити самих себе від ланцюгів, які їх поневолюють. Проблема, яка тут може виникнути в зв'язку з цим, полягає у тому, що деякі учні не хочуть розривати свої ланцюги, майже як у платонівській алегорії печери, тому що вони бояться світла, яке відбивається на стінах печери.

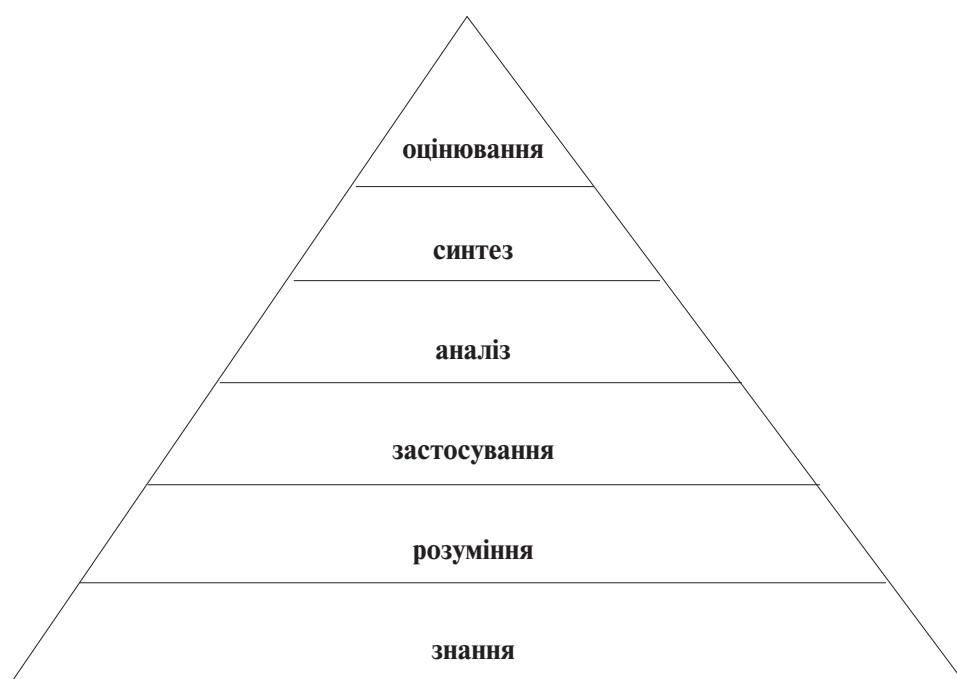
Я дозволю собі трошки відійти від теми і звернутися до ідей когнітивного психолога Бенжаміна Блума. Зі своїми колегами у 1956 році він розробив таксономію когнітивних цілей, ієрархію осягнення знання [6].

<sup>3</sup> Примітка перекладача: аналогом цих шкіл у вітчизняній системі освіти можуть слугувати заклади в системі професійно-технічної освіти, які дають середню освіту і безпосередньо навчають робочим спеціальностям.

Як позначено нижче на схемі 2, ця ієрархія вибудовує когнітивні сфери, починаючи з нижчих рівнів знання через осягнення, застосування, аналіз, синтез і на завершення — оцінювання. Не дивлячись на те, що були внесені деякі зміни в цій таксономії [10], зокрема такі, як доповнення терміна «креативність» (можливо в цій же сфері, що і оцінювання, з того часу це — продуктивна активність), вихідні категорії цілком доречні в даному контексті для ілюстративних цілей.

*Схема 2*

#### Таксономія когнітивних цілей за Блумом



У низці статей Дж. Анйон дослідила, що трапляється в різних школах, які вона класифікувала на основі соціально-класового походження родин, котрі відправили своїх дітей до цих шкіл. Школи були класифіковані на основі прибутку і типу праці, до якої більшість батьків цих учнів була залучена, зокрема: робітничий клас, середній клас, професійно багаті, виконавча еліта [1]. Коротко кажучи, в школах робітничого класу (приблизно 38,6% населення країни на момент навчання) навчання першочергово стосувалося таких процедур та кроків, як виконання завдань, інструкцій вчителя і знання фактів. Зрозуміло, що це — накопичувальна освіта.

У школах середнього класу (інші 38,9% населення) акцентувалася увага на розумінні змісту. Під час пояснення вчитель зосереджувався на осмисленні фактів. Школи для дітей з професійно багатих родин (при-

близно 7% населення; батьки — високооплачувані лікарі або службовці) орієнтували на індивідуальне відкриття, креативність, важливі ідеї і творче знання, хоча були деякі стимулюючі фактори (наприклад, правильна відповідь була часто очікуваною). Нарешті, в родинях виконавчої еліти (менш ніж 1% населення), до якої відносяться батьки, які займають позиції на рівні віце-президентів, успішних керівників у мультинаціональних корпораціях або у фінансових фірмах на Уолл-Стрит, навчання орієнтувало знання на виявлення причини і вирішення проблеми. З деяких питань викладання було подібним до того, що мало місце у школах для професійно багатих, але більш ретельним. Учні спрямовували на розвиток математичних і наукових умовиводів. Тексти із суспільних дисциплін і класні дискусії були аналітичними, але не являли собою критику існуючого порядку. Тексти містили негативні коментарі щодо «неосвічених» мас/класів. Очевидно, що можна тут скористатися ієрархією потреб, запропонованою А. Маслоу, і накласти її на проаналізовану мною ієрархію у подібний спосіб.

Звичайно, існують виключення з цього, і учні різними шляхами можуть відвідувати школи, що знаходяться неподалік від дому. Це пов'язано також з приватизацією навчання та інтенсифікацією фінансової підзвітності [14], політичним рухом, який інтенсивно пропагує накопичувальну концепцію освіти. Його представники хочуть визначити критерій усього, стандартизувати все навчання. Вони не хочуть визнавати індивідуальну унікальність кожної людини.

За приклад цієї зростаючої нерівності може правити той факт, що податок на власність використовується на фінансування шкіл в США і його середня сума в 2001 році склала \$7000 на одного учня. Але якщо розглянути статистику поділу цих коштів відповідно до штату, то отримаємо таку картину: в Нью-Джерсі ця сума дорівнюватиме майже \$9,500 на учня, в Юті — близько \$4,500, в Детройті — близько \$9,500, а менш ніж за 30 км на північ від Детройта — близько \$17,000 на учня [цит. за: 14]. Такі відмінності у фінансуванні шкіл існують на всій території США.

Дослідження, проведені мною у Чеській та Словацькій республіці [4, 5], свідчать, що учні з сімей робітничого класу, які навчаються у школах професійного спрямування; учні з сімей середнього класу, які відвідують технічні або професійні коледжі; учні, чії батьки належать до вищого класу і які відвідують гімназію або ліцей, дотримуються різних поглядів стосовно того, що собою являє демократія. Учні шкіл професійного спрямування (приблизно робітничий клас) розуміють її як можливість робити те, що вони хочуть, незначна кількість з них висловлюють інтерес до втручання у права інших. Учні професійно-технічних коледжів (приблизно середній клас) вважають, що вони можуть робити те, що вони хочуть, водночас поважаючи права інших. Вони думають, що демократія залучає обраних представників до управління. Учні, які відвідують ліцей або гімназію, також пов'язують демократію із свободою

і правами, але вони відчують, що вони є тими, хто братиме участь у приведенні демократії у дію.

Як би там не було, коли ви додаєте цю інформацію до вже визначеної схеми ієрархії когнітивних сфер (за Блумом), до ієрархії шкіл, які класифікуються на основі навчального плану і педагогіки, що застосовується в цих школах (за Аньйон), стає зрозумілим, що різні учні отримують різну освіту. Таблиця 1 ілюструє ці ізоморфні відносини через дані три категорії.

Таблиця 1

**Соціальний клас, вид знання,  
когнітивна таксономія і концепції демократії**

Соціальний клас	Шкільний погляд на знання	Когнітивна таксономія	Розуміння демократії
Виконавча еліта (<1%)	Вирішення проблем	Оцінка	Контроль (не включений у навчання)
Професійно багаті (~7%)	Творче знання	Синтез, аналіз, застосування	Сприймають себе як діючих учасників; «Я можу робити те, що я хочу, але я зобов'язаний поважати права інших»
Середній клас (38,9%)	Розуміння	Усвідомлення	Сприймають себе як обираючих представників; «Я можу робити те, що я хочу, але зобов'язаний поважати права інших»
Робітничий клас (38,6%)	Факти	Знання	Пасивне забезпечення прав індивіда; «Я можу робити все, що мені забажається»

Розглядаючи соціально-класовий стан родини в різних школах, навчальний план і викладання в цих школах, нерівні умови в шкільному фінансуванні, уявлення про демократію, варто дещо прояснити в цій ситуації: це в основі своїй неправильно, аморально і недемократично. На початку статті я наводив приклад Енн Гріффін [9], вчительки початкової школи, яка дозволила своїм учням відчути себе власниками своєї класної кімнати. А завершу я іншим прикладом уроку, який може дозволити учням володіти своїм власним навчанням, володіти своїм критичним мисленням, що в підсумку означає володіння власною демократією. Приклад стосується рабства, яке історично мало місце в США, а методика передбачає необмежену кількість варіантів відповідей. Наприклад, можна використати відповідну інформацію під час вивчення українського голодо-

мору. Але повернемося до рабства, оскільки це також пов'язано з тим, що Д'юї і Платон писали про рабство.

Якою б не була тема уроку, починати потрібно з питання до учнів, яке має більше однієї можливої відповіді. У нашому випадку стосовно рабства це може бути таке питання: «Як би жилось, перебуваючи в рабстві?» У випадку з прикладом про голодомор — «Як би жилось під час голодомору?» Наступний крок (але необов'язково в такому порядку, він може бути змінений) — попросити учнів індивідуально пригадати те, що вони вже знають шляхом створення переліку рис, фактів, що характеризують життя в умовах голодомору або рабства. Потім потрібно сформулювати групи учнів і попросити їх обмінятися своїми думками між собою. Педагогічно даний момент переслідує значну кількість цілей. У США діти різних фізичних можливостей (з обмеженими можливостями, такі, які не можуть читати або писати й ті, які вважаються обдарованими) об'єднані разом в одному класі. У даній ситуації учням, які, можливо, мають певні проблеми, забезпечується доступ до тієї ж інформації шляхом обміну думками із своїми однолітками, які не мають ніяких труднощів з читанням або письмом.

Далі необхідно попросити кожну групу подати одну відповідь на питання і зафіксувати її на дошці. Однак не потрібно випитувати всі відповіді в однієї групи перед опитуванням інших. Важливо, щоб кожен мав можливість внести свій внесок в обговорення. Якщо ви попросите одну групу надати всі відповіді, останній групі, можливо, не буде що додати, оскільки відповіді вже дані.

Наступним кроком буде надання учням деяких фактів, історичних документів, фотографій, малюнків, телереклам, які відповідають змісту уроку й віку учнів. А потім потрібно опитати їх знову, надавши можливість ознайомитися з документами для того, щоб вони додали інформацію до свого початкового переліку на основі ідентифікації фактів. Учням потрібен час, щоб індивідуально або в групах вивчити факти. Мета полягає в циклічному розгляді інформації, тобто щоб усі учні були забезпечені доступом до неї, незалежно від того, вміють вони читати чи ні. Одні учні могли б написати есе, а інші — зробити щось ще, наприклад, намалювати картину, зробити запис у щоденнику на кшталт: «ви помираєте від голоду і маєте зробити останній запис в своєму щоденнику». Вид діяльності, який пропонує вчитель, у даному випадку не має такого великого значення. Головне тут — активізувати певною мірою діяльність учнів. Таким чином, наведені основні методики, які можуть бути змінені згідно з поглядами вчителя з метою досягнення цілей уроку<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Додатковим позитивним результатом таких уроків є те, що вони можуть також сприяти розвитку вищого рівня пізнавальних навичок учнів. Одне з проведених досліджень [3] визначило існування взаємозалежності між рівнем історичного пізнання та науковим мисленням у майбутніх викладачів соціальних наук в США. Такий педагогічний підхід видається перспективним для подальшого когнітивного розвитку.



Звичайно, дехто може поцікавитися, що слід було б робити, якби учні висловилися на користь рабства у даному випадку. Безумовно, це могло б розглядатися і як суттєве занепокоєння щодо уроків, які проводяться за такою методикою, про яку йдеться в даній статті. Однак справжній освітній процес відбувається тоді, коли учень з групи стверджує, що рабство — це добре, а однолітки кажуть, що це не так. Учні повинні залучатися до розмови один з одним. І це моделює, стимулює, копіює все те, що відбувається поза школою в умовах демократії, коли люди сперечаються один з одним у цивілізований спосіб.

Інший короткий приклад уроку країнознавства в середній школі наводить на думку про певні переваги таких педагогічних підходів. В основу структури такого уроку має бути покладений розподіл класу на групи по 4 або 5 учнів, які глибоко вивчають частину визначеної місцевості, і вони вже знають дещо про інші частини місцевості від своїх однокласників. На додаток до лекцій, читання традиційних хрестоматійних текстів тощо, їх основне завдання на такому уроці може полягати в наступному: сформувати туристську компанію (включаючи створення назви і логотипу) і потім організувати мандрівку до тієї частини місцевості, яку вони вивчають. Це також включатиме розробку брошур для реклами мандрівки. Однак справжнім «випробуванням» для них є те, що вони отримують дві брошури, підготовлені однокласниками, і оцінюють їх відповідно до сценарію, згідно з яким вони мають достатньо грошей лише на одну мандрівку. Випробувальне питання полягає в тому, яку мандрівку слід вибрати? Це, зрозуміло, ставить учнів у ситуацію оціночного рівня за таксономією Блума. У такий спосіб вчитель отримує можливість оцінити когнітивний рівень учнів, які беруть участь у даному уроці<sup>5</sup>.

Ще один приклад торкатиметься того, що, напевне, не має аналогу в Україні, як і будь-де на території колишнього Радянського Союзу, де існують численні суперечності між колективізмом та індивідуалізмом. Проведення занять з таким матеріалом, який обговорюється в процесі уроку, мало б позитивний ефект для українських дітей. Обидва обговорені підходи є формами рабства, які ми могли б розглядати як позитивне й негативне рабство, виключаючи один елемент або крайність континууму й наполягаючи на іншій крайності. З позиції крайнього колективізму, рабством є те, що виключає колектив, групу; і навпаки, з позиції крайнього індивідуалізму, рабством є те, що виключає індивідуума. Рішення проблеми полягає у віднайденні певної середини, де кожен може бути задоволеним.

<sup>5</sup> За допомогою таких досягнень, як інтернет та можливостей використання електронних ресурсів, історичні матеріали стають все більш доступними для вчителів та широкого загалу. Наприклад, історичні американські документи можуть бути розташовані за даним посиланням: <http://www.loc.gov/teachers/> and here: <http://www.archives.gov/historical-docs/> Швидкий пошук в інтернет може виявити інші документи, серед яких — європейські документи (включаючи деякі українські документи) за даним посиланням: [http://eudocs.lib.byu.edu/index.php/Main\\_Page](http://eudocs.lib.byu.edu/index.php/Main_Page).

Звичайно, ці типи уроків потребують узгодження. В останньому з наведених прикладів уроку може, з одного боку, виникнути поверховість при великій кількості матеріалу, який розглядається, (скажімо, при лекційному викладі матеріалу), або надто глибокий розгляд матеріалу, як із особистісно-орієнтованим навчанням, сконцентрованим на учневі. Якщо учні беруть участь в уроці такого типу, під час якого розглядаються документи про рабство, вони повинні отримати можливість пізніше дослідити документи про голодомор. В іншому випадку було б відведено 5 хвилин на рабство, 5 хвилин на голодомор і 5 хвилин на будь-яку іншу кількість тем, які розглядаються в процесі навчання.

Також є очевидним, що цей процес не відбувається протягом одного уроку. Він може зайняти декілька днів, а то й цілий тиждень. Як би там не було, ця методика могла б бути застосована майже до кожного предмета, можливо, навіть до математики, якби проведення такого уроку планувалося вчителем, обізнаним із даною методикою. Ключовим положенням тут є те, що учням необхідна співучасть. Їм потрібно створювати щось нове. У результаті цієї діяльності учні переходять до вищих шаблів таксономії Блума (аналізу, синтезу, оцінювання). Якщо ця діяльність, що пов'язана з аналізом та синтезом у процесі уроку, поширюється лише на деяких учнів, то подібний стан речей є одним із аспектів відношень між рабами та хазяїнами, які обговорювалися вище, оскільки інші учні у таких ситуаціях очевидно потрапляють в одну із крайностей такого континууму, а саме — на позицію рабів.

Можна також зауважити, що цей підхід плутає освіту як процес пізнання з демократією як процесом влади<sup>6</sup>. Як і освіта повсюди, цей вид є відображенням культури, яка охоплює ідеї. У даному випадку він відображує деякі аспекти освіти в США. Але це — теорія, а на практиці все не так просто й зрозуміло. Освіта — це процес пізнання. Накопичувальний процес в освіті — це один тип пізнавального процесу, а визволяючий процес — це інший тип пізнавального процесу, і обидва ці процеси торкаються різних форм влади. Експертний тип влади — один із них. Це — авторитарний тип влади. Відкритий, особистісно-зорієнтований тип освіти є більш спрямованим до демократичного процесу організації влади.

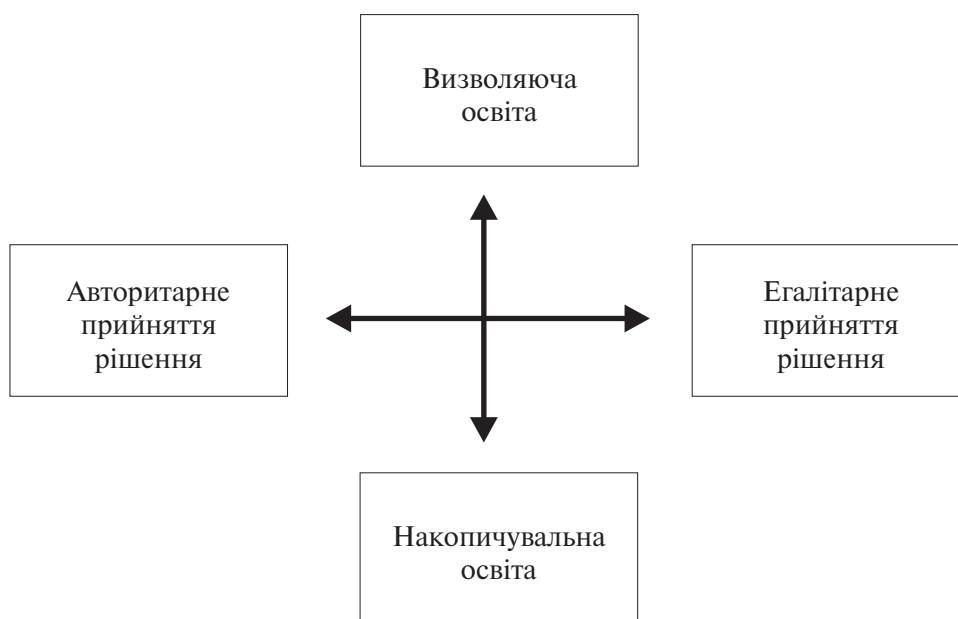
Коли скрізь говорять про стандартизацію освітнього досвіду кожного, це проблематично. Нам необхідно індивідуалізувати освіту. Американські вимоги в теорії спрямовані на індивідуалізацію освіти, але на практиці відбувається зсув у бік стандартизованих форм навчання. Якщо ми побудуємо прямокутну систему координат, в якій континуум влади/елітаризм (авторитарний/егалітарний) перетнемо типом освіти (накопичувальна/визволяюча), то побачимо чотири логічні можливості таких пе-

<sup>6</sup> Висловлюю вдячність проф. Пролеєву С., питання якого дозволили мені сконструювати відповідь саме таким чином. Моя вдячність всім учасникам філософського круглого столу, чий коментарі також допомогли мені уточнити деякі думки у даній статті.

ретинань, як це зображено на схемі 3. Зрозуміло, що це політичний аргумент, який нам потрібен для того, щоб опинитися в правій верхній площині, якщо ми прагнемо демократичного суспільства, що, на мою думку, є бажаним.

Схема 3

### Типи освіти і прийняття рішення



Підсумовуючи, зазначимо, що учні отримують значно більше крім просто інформації, якої нібито навчали і передавали їм у школах. Вони набувають звичок мислення і дії, які вони використовують після закінчення школи, з якими вступають у дорослий світ. Якщо ми хочемо продовжувати будувати демократію, учні повинні безумовно взяти ці демократичні звички з собою по закінченню школи. Ідеї, які запропоновані в даній статті, можуть розглядатися як один з шляхів підготовки учнів до оволодіння цими навичками і, таким чином, стати одним з суттєвих засобів, завдяки якому забезпечиться неперервність демократії на планеті. Особистісно-орієнтована освіта, безумовно, є найбільш гуманним шляхом досягнення такого результату.

## Література:

1. Anyon, Jean. 2001/1981. Social class and school knowledge. P. 127–126 in Joan H. Strouse (Ed.), *Exploring socio-cultural themes in education: Readings in social foundations*, (second edition). Prentice Hall.
2. Beane, James A. and Michael W. Apple. 2007. The Case for Democratic Schools. P. 1–29 in Apple, Michael W. and James A. Beane (Eds.). *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education* (2nd edition). Portsmouth, NH: Heinemann.
3. Bishop, Joe. 2006. Historical Cognition and Scientific Thinking among Pre-Service Secondary Social Studies Teachers. *The Journal* (WI Council for the Social Studies), Fall.
4. Bishop, Joe. 2005. «Locating Democracy: Meanings and Intersections in the Czech Republic.» in Cameron White and Roger Openshaw (Eds.), *Democracy at the Crossroads: International Perspectives on Critical Global Citizenship*. Lanham, MD: Lexington Books.
5. Bishop, Joe. 2002. «Co si myslí Češi a Slováci o demokracii.» P. 134–151 in *Občanská výchova v globalizující se společnosti*. Marie Hrachovcová and Antonín Staněk (editors), Jitka Sejvalová [translator]. [What Czechs and Slovaks Think about Democracy, P. 134–151 in *Citizenship Education in the Globalization of Society*]. Olomouc, Czech Republic: Palackýho University.
6. Bloom, Benjamin S. (Ed.). 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. NY: David McKay.
7. Dewey, John. 1916. *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company. Available online: [http://www.johndeweyphilosophy.com/books/democracy\\_and\\_education](http://www.johndeweyphilosophy.com/books/democracy_and_education).
8. Freire, Paulo. 1970. *The Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
9. Griffin, Ann. 1994. This is Our Room! Children Taking Ownership. *The Whole Language Advocate*, 7(1).
10. Hanna, Wendell. 2007. The New Bloom's Taxonomy: Implications for Music Education. *Arts Education Policy Review*, 108(4): 7–16.
11. Online Etymological Dictionary. 2010. <http://www.etymonline.com>.
12. Parker, Walter C. 2005. Teaching Against Idiocy. *Phi Delta Kappan*, 86 (5): 344–151.
13. Popper, Karl. 2006/1945. *The Open Society and Its Enemies* (2 Vols). London: Routledge.
14. Robbins, Christopher G. and Bishop, Joe. 2009. Accountability Legerdemain and the Intensification of Inequality. *Dissident Voice*, (20 March). Online: <http://www.dissidentvoice.org/2009/03/accountability-legerdemain-and-the-intensification-of-inequalita>.

***Джо Бишоп. Американская перспектива личностно-ориентированного образования.***

В данной статье рассматриваются демократические аспекты отношений в учебных аудиториях и семь основных элементов демократической жизни. Опираясь на идеи П. Фрейре, показано, что накопительная концепция образования отличается от освобождающего образования тем, что предполагает аналитические способы мышления в отношении событий, происходящих с учениками и студентами в учебных заведениях. Утверждается, что накопительная форма образования ведет к формированию рабской зависимости, несовместимой с демократией. Примеры уроков, содержащие элементы освобождающего образования, предлагаются в качестве одной из форм преподавания для подготовки молодежи к вступлению во взрослый мир с демократическими традициями.

***Joe Bishop. An American Perspective on Person-Oriented Education.***

This paper considers democratic aspects of classrooms and seven foundational elements of democratic life. Following the work of Paulo Freire, a banking concept of education is distinguished from a liberatory education as an analytic means of thinking about what happens to pupils and students in schools. It is argued that the banking form of education is a type of slavery that is antithetical to educating for democracy. Examples of lessons that are more liberatory in nature are provided as one means of teaching to ensure young people enter the adult world with democratic habits.