

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ

УДК 371(4)

О. А. Заболотна

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ

У статті запропоновано періодизацію розвитку альтернативної освіти, розроблену з оперттям на історико-культурні особливості розвитку загальної освіти. Зроблено огляд філософсько-педагогічних течій, які лягли в основу альтернатив, реалізованих у світовому шкільництві починаючи з другої половини XIX століття. Автор наголошує на необхідності альтернатив для забезпечення якості освіти.

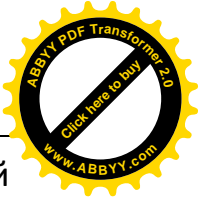
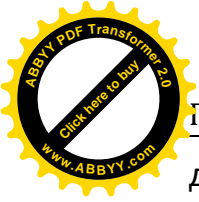
Ключові слова: альтернативна освіта, вільне виховання, холістична освіта, альтернативна школа, прогресивна школа, відкрита школа.

Постановка проблеми. Одним з сучасних європейських пріоритетів є освіта упродовж життя з обов'язковим забезпеченням рівності освітніх можливостей. Як надати якісні освітні послуги за умови загальної освіти? Які освітні альтернативи можуть забезпечити вибір варіантів для різних категорій учнів та допоможуть виявити недоліки існуючої системи шкільництва і запропонувати способи розв'язання проблем?

Аналіз актуальних досліджень. Пошукам шляхів розв'язання проблем сучасної освіти через дослідження альтернатив присвячені праці американських (Дж. Келмайер, Р. Міллер, М. Рейвід), західноєвропейських (Д. Гріббл, С. Меркогліано, А. Слівка, Д. Ханнам) науковців. Усе частіше до проблем альтернативної освіти звертаються теоретики і практики в галузі освіти у країнах Тихоокеанського регіону (Японії, Австралії, Кореї, Нової Зеландії), серед яких відомі Дж. Гідлі, Р. Маннінам, Й. Нагата.

Мета статті – дослідити історико-культурних передумов розвитку альтернативної освіти в світі та визначення провідних особливостей її еволюції.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний дискурс щодо альтернативної освіти є досить широким і вимагає тлумачення з урахуванням багатозначного розуміння понять, які є близькими до альтернативності і можуть за певних умов ототожнюватися з нею. Сучасна ситуація, яка впливає з суспільно-політичних умов, створила передумови

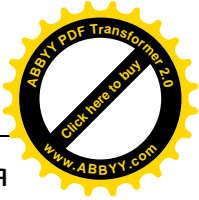
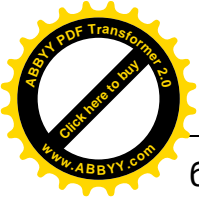


для свободи як у теоретичній рефлексії, так і в практичній освітній діяльності, що допускає наявність різних підходів до навчання і виховання. Вважаємо, що, подібно до політичного процесу, в якому опозиція в ідеалі покликана слугувати стимулом для покращення діючої влади, альтернативна освіта, складаючи конкуренцію традиційній, стимулює її розвиток, вказує на слабкі місця, опосередковано пропонує альтернативні варіанти розв'язання проблем.

У «Педагогічній енциклопедії XXI століття» альтернативна педагогіка визначається як «течія педагогічної думки, що сягає основ руху нового виховання, а на сучасному етапі пов'язана з досвідом практичного реформування шкіл, педагогічними інноваціями, експериментами чи новаторськими проектами (лат. *alternare* – змінюватися, *alternus* – змінюємо), завданням яких є введення до педагогічної теорії і практики нових перспектив розвитку. Цей тип педагогіки асоціюється з відмінними від загальноприйнятих, домінуючих форм, методів чи організаційних моделей навчання і виховання» [2, 102].

Становлення і розвиток альтернатив в освіті зумовлювалося ситуацією, яка склалася в Європі наприкінці XIX – початку XX століття. Перш за все, характеристиками цього періоду є поділ світу на сфери впливу великих колоніальних імперій і високий рівень індустріалізації країн Європи, які були центрами цих імперій (Англія, Франція, Німеччина, Росія, Італія, Бельгія та Нідерланди). Основні суперечності були викликані швидким економічним розвитком унаслідок промислового перевороту в Європі, з одного боку, і недостатнім рівнем підготовки кадрів, заснованій на традиційних схоластичних методах і формах роботи, – з іншого. Промисловий переворот привів до усвідомлення необхідності отримання освіти, яка певною мірою покликана забезпечити життєвий успіх. Поширюються філософські і соціальні ідеї Г.-Ф. Гегеля, Ф. Енгельса, О. Конта, К. Маркса і Г. Спенсера.

Під впливом ідей провідних педагогів-демократів І. Песталоцці (Швейцарія) і А. Дістервега, Ф. Фребеля (Німеччина), які вважали основними принципами виховання природовідповідність, культуровідповідність і самодіяльність, та за нагальною вимогою часу у шкільництві відбулися значні зміни, які, в першу чергу, стосувалися запровадження загального початкового навчання світського характеру. У

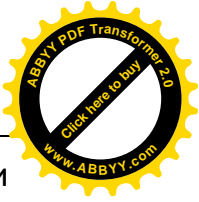
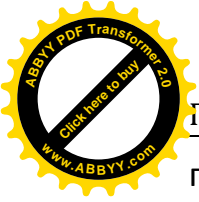


багатьох європейських країнах перехід до обов'язкової освіти відбувся наприкінці XIX століття. Дж. Гідлі при дослідженні гомогенізації глобальної освіти називає освіту для всіх «троянським конем» [3]. У XIX столітті реформатори у кількох країнах звинуватили уряд у проведенні освітньої політики, спрямованої на забезпечення молодого індустріального суспільства дисциплінованою молоддю з уніфікованими політичними і соціальними поглядами [7].

Як тільки загальна освіта вступила на шлях інституціоналізації і формалізації, з'явилися освітні альтернативи, які пропонували нове розв'язання існуючих проблем. Як зазначає німецька дослідниця альтернативної освіти А. Слівка, «Історично склалося так, що альтернативні освітні моделі співіснували з державною загальною освітою з часу її виникнення наприкінці XIX століття. Спроба держави створити загальну, культурно однорідну освіту для всіх дітей спровокувала реакцію тих освітян, батьків і учнів, які не бачили себе у цій системі» [7]. Як образно висловився Р. Міллер: «Історія альтернативної освіти – це барвиста історія соціальних реформаторів та індивідуалістів, набожних людей та романтиків» [6].

Значення альтернативної освіти і альтернативної педагогіки змінювалося залежно від часу і місця. Альтернативні школи та програми альтернативної освіти базувалися і базуються на різних теоретичних підходах і організації навчальної діяльності. Американська дослідниця альтернативної освіти порівнює її з порожніми чашками, «які можна наповнити будь-яким напоєм, а також можна використати і не за прямим призначенням» [8].

Особливості функціонування альтернативної освіти в світі з часу її появи полягали в тому, що вона була спрямована як на індивідуалізацію освіти, яка виявлялася у дитиноцентристських підходах, так і на корекційне навчання для так званих «проблемних» категорій учнів. Незважаючи на низку відмінностей і різнорівневі підходи, все ж можливим є системне вивчення альтернативної освіти і виявлення її характерних особливостей. Перш за все, як зазначає американський науковець Дж. Келлмайєр, йдеться про критичну позицію щодо традиційної державної освіти; про індивідуалізацію навчання, яка недооцінюється у єдиному підході, характерному для загальноосвітньої підготовки; про сімейну атмосферу,

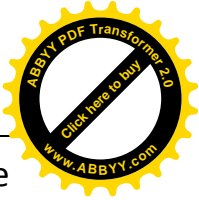
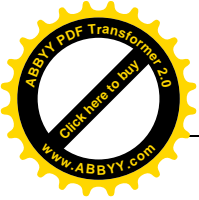


притаманну навчанню в малих групах; про пропагування атмосфери турботи і піклування; про переконання дітей і вчителів у тому, що вони самі створюють стиль навчання і творять власне життя; про прагнення учасників навчального процесу брати активну участь у житті шкільної громади [5].

На думку низки науковців (Дж. Гідлі, Й. Нагата, М. Рейвід, А. Слівки та ін.) альтернативна освіта бере витoki в русі, який у країнах Західної Європи дістав назву «нове виховання», в Німеччині – «педагогіка реформ», у США – «прогресивізм». На межі ХІХ—ХХ ст. цей рух відомими представниками якого були О. Декролі (Бельгія), Р. Кузіне (Франція), А. Фер'єр (Швейцарія), С. Френе (Франція) та ін., став альтернативою тогочасній схоластичній педагогіці. Практично принципи нового виховання здійснювалися в так званих «нових школах», у яких велику вагу приділяли дитячому самоврядуванню, фізичному та естетичному вихованню, ручній праці тощо. Перші «нові школи» відкрили Е. Демолен у де-Рош (Франція) у 1889 році, С. Редді в Аббатехольмі (Англія) в 1889 році. Відомим теоретиком цих шкіл був швейцарський педагог, професор Женевського університету А. Фер'єр. Німецькі освітяни-реформатори К. Ган, П. Гехеб і Г. Літц заснували реформаторські сільські школи-інтернати («*Landerziehungsheime*»), які мали за мету надати дітям холістичну освіту, вільну від негативних впливів індустріального урбаністичного життя.

Представниця шведської педагогіки Е. Кей у своїй важливій книзі «Століття дитини» (1909 р.) обстоювала ідею дитиноцентристської освіти. Її погляди отримали розвиток у працях таких науковців, як Дж. Дьюї (США), Г. Кершенштейнер (Німеччина), М. Монтессорі (Італія), А. Нілл (Шотландія), Е. Г. Шаррельман (Німеччина), С. Френе (Франція). Вони запропонували власні педагогічні системи, дієвість яких перевірили у школах.

У 1907 році італійська педіатр М. Монтессорі відкрила перший Дім дитини («*Casa de Bambini*»), який надавав початкову освіту на основі системи, запропонованої автором. Прогресивістські ідеї Дж. Дьюї були реалізовані у Чиказькій експериментальній школі-лабораторії – структурному підрозділі кафедри педагогіки, філософії і психології університету Чикаго, заснованої в 1896 році. Перша Вальдорфська школа була заснована австрійським філософом Р. Штайнером у 1919 році. Школа Самерхіл була заснована у 1921 році Александром Ніллом для реалізації принципу свободи в навчанні та вихованні.

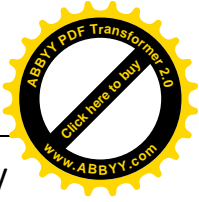
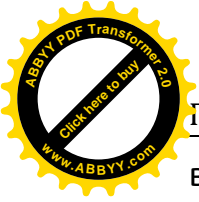


У 1912 виникло «Міжнародне об'єднання нових шкіл», яке сформулювало деякі загальні організаційні й дидактичні положення, спрямовані на відмову від зубріння, формалізму і схоластики. Прогресивний освітній рух надав альтернативній освіті дитиноцентристську орієнтацію, змістив акценти у бік індивідуальності, підкреслення цінності й неповторності людського життя, демократичного управління шкільним життям тощо.

У 40-х роках минулого століття суспільно-політична ситуація змістила акценти у бік гомогенізації загальної освіти. Воєнний час і післявоєнна міждержавна конкуренція призвели до того, що у той період не простежувалися нові філософсько-педагогічні теорії, які могли стати основою для альтернативних моделей середньої освіти. А відтак, відзначаємо лише продовження функціонування небагатьох авторських шкіл, які працювали за системами, розробленими в попередній період.

Цінності, проголошені у 20-ті роки ХХ століття, повернулися в освітню теорію і практику в 60-х роках, коли в світі стала відчутна розчарованість державною системою освіти. Цей рух, який досягнув піку свого розвитку наприкінці 60 – початку 70-х років, у світі отримав назву «рух за вільну школу». Згодом він дав початок трьом різним освітнім рухам, які відрізнялися засадничими принципами: розвиток альтернативних приватних шкіл, розвиток державних альтернативних шкіл, домашнє навчання. Явище, характерне для цього періоду, – це поєднання альтернативної освіти з державною. Під час спаду активності руху за вільну освіту, який асоціювався з антиавторитаризмом, термін «вільна школа» був витіснений терміном «альтернативна школа», при чому його досить активно використовували навіть реформатори державної освіти. Ідея «свободи» була покладена в основу руху «за сучасну школу» на початку ХХ століття і трансформувалася у рух «за вільну школу» у 60-х роках. Праці І. Ілліча і Дж. Холта привернули увагу тисяч сімей, особливо в США, Великобританії та Канаді до так званого «домашнього навчання» або «навчання поза школою». Його прибічники переконані, що аутентичне середовище і свідоме навчання не можуть існувати у формальній шкільній освіті.

Іншими словами, в той час, коли ідеї вільного виховання були піддані критиці за те, що вони не могли бути застосовані для всіх і не мали можливостей реалізації у загальноосвітній школі, реформатори

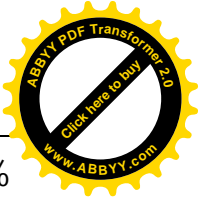
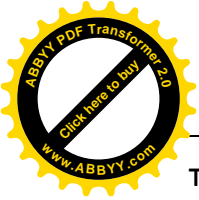


виступили з ініціативою створення альтернативних шкіл у державному освітньому секторі. У цьому контексті альтернативна школа була тісно пов'язана з турботою держави про якість освіти і була найбільш характерною для США у 1970–1980-х роках. Американська освітня політика у 80-х роках минулого століття пов'язувала з альтернативними школами можливість підвищити якість освіти в межах тогочасної реформаторської ініціативи «Назад до основ».

Наявність псевдо-альтернативних шкіл і програм призвела до побутування думки про спрощену порівняно з загальноосвітньою школою модель отримання сертифіката про середню освіту. З іншого боку, різноманітні альтернативні навчальні програми призначені для учнів, які з певних причин залишили школу або демонструють антисоціальну поведінку. Проте, незважаючи на випадки ставлення до альтернативної освіти як до освіти нижчої якості, існують дані, що свідчать про зворотне. За даними британського дослідника Д. Ханнама «громадянська освіта є більш успішною якраз у альтернативних освітніх закладах. Як приклад, він наводить школи з усталеними самоврядними моделями на зразок школи Самерхіл» [4].

Альтернативна освіта дітей та молоді, яка активізувалася в 60-х роках у Європі і США, була в опозиції до домінуючої традиційної загальної освіти. Проте масовізація освіти призвела до виникнення ряду соціально-педагогічних проблем, пов'язаних з пропусками занять, відсівом зі школи, невстиганням, виявами жорстокості тощо. Явище відсіву зі школи довело, що централізовані механізми, якими керується державна система обов'язкової освіти, уже неспроможні його стримати. Гіркою іронією позначено те, що спрямованість освіти на демократизацію, на свободу вибору, можливість доступу мала певною мірою зворотний ефект.

Реакцією на цю суперечність стала активніша поява альтернативних навчальних закладів у освітніх системах різних країн, що стало особливо відчутним починаючи з 90-х років ХХ століття. Як приклад, можемо навести появу в Швеції у 1991 році 26 приватних шкіл (*fristaende skolor*), які керувалися засадами педагогіки Френе, Штейнера та ін. Лише за десять років кількість таких шкіл зросла до 250 [1]. Альтернативна освіта також посилила свої позиції за свою більш ніж сторічну історію і в іншій європейській країні – Данії. Кількість приватних шкіл (*friskole*), створених за ініціативи місцевих громад, значно зросла за 10 років і становила на межі

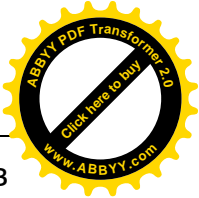
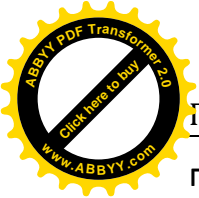


тисячоліть 20% усіх середніх шкіл. Ці школи надавали освітні послуги 13% усіх дітей та молоді шкільного віку.

Навіть якщо ці дані здаються не такими значними на фоні масштабної системи загальної освіти, вони в будь-якому випадку доводять, що традиційні школи не мають неподільної влади і монополії на надання освітніх послуг. Цим пояснюється створення в багатьох європейських країнах умов для розвитку альтернативного сектору в системі освіти. У 1990-х роках, коли суспільно-політичні трансформації змінили обличчя Європейського континенту, країни постсоціалістичної спільноти, стали плацдармом для впровадження освітніх інновацій як на рівні фінансування, так і організації навчального процесу. Хаотичність і відсутність системності часто були характерними для альтернативної освіти країн, які щойно здобули незалежність. У традиційних країнах Європейського Союзу (тих, які ввійшли до складу ЄС у перші 20 років з часу його створення), навпаки, на початку 90-х років минулого століття розпочався процес визначення конструктивної ролі закладів альтернативної освіти.

Уряди багатьох країн роблять спробу побудови нових стосунків з альтернативними закладами середньої освіти, намагаючись передусім домогтися органічного влиття альтернативних закладів у систему загальної освіти. Наприклад, уряди Великої Британії, Бельгії, США пропонують фінансову підтримку альтернативним школам з інноваційними програмами навчання. Інша тенденція в адмініструванні шкільної політики – створення шкіл з приватної ініціативи, але за значної підтримки державними коштами з моменту відкриття закладу. Такий перебіг подій дещо нагадує принцип створення чартерних шкіл у США. Зважаючи на те, що забезпечення рівного доступу до освіти є пріоритетом, незаперечною є активна роль альтернативної освіти у творенні світового полотна сучасної освіти з огляду на різноманітні запити і потреби усіх учасників процесу навчання. Різниця полягає лише у тому, як у різних країнах уплітають альтернативні заклади і програми в канву системи державної загальної освіти.

Висновки. Отже, у зародженні і розвитку альтернативної освіти можемо вичленити чотири етапи, поділ на які обґрунтований культурно-історичним контекстом розвитку освіти. Як бачимо, кожен новий етап розвитку альтернативної освіти був або протидією новому виткові



гомогенізації (запровадження загального навчання, конвеєрна підготовка в міру кваліфікованих кадрів для промисловості тощо, глобалізаційні процеси в освіті тощо), або ж відповіддю на послаблення централізованості системи освіти, відповідно, в освіті (послаблення ролі СРСР у 90-х роках ХХ століття). Отже, чинником активізації освітніх альтернатив завжди була децентралізація. Це певною мірою підтверджує припущення про те, що альтернативи виконують регулятивну функцію щодо розвитку освіти в цілому: визначають напрями реформування і впровадження інновацій, визначають слабкі місця і служать полігоном перевірки ідей педагогічної прогностики.

Саме тому подальшої розробки і досліджень вимагають різні аспекти альтернативної освіти, а надто ті, які допоможуть повноцінному її використанню задля забезпечення якості освітніх послуг за умови ціложиттєвого навчання.

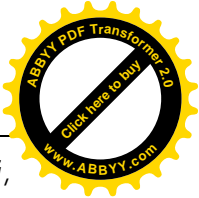
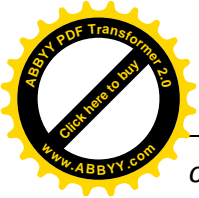
ЛІТЕРАТУРА

1. Educational Statistics. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.skolverket.se/frikolor/information/info_diagr.
2. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom IV. Warszawa: Wydawnictwo Academicke 'Zak', 2003. – 1295 s.
3. Gidley J. Beyond Homogenisation of Global Education / Jennifer Gidley. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.metafuture.org/articlesbycolleagues/JenniferGidley/Gidley%20Beyond%20homogenisation%20.pdf>
4. Hannam D. A pilot study to evaluate the impact of the student participation aspects of the citizenship order on standards of education in secondary schools research on self-directed education in England / Derry Hannam. - London: Department for Education and Employment (DfEE), 2001. – 74 p.
5. Kellmayer J. How to Establish an Alternative School / John Kellmayer. –Corwin Press, 1995. – 168 p.
6. Miller R. A Brief History of Alternative Education / Ron Miller. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.educationrevolution.org/history.
7. Sliwka A. The contribution of Alternative Education / Anne Sliwka. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oecd.org/dataoecd/13/30/40805108.pdf>.
8. Raywid M.A. Alternative Schools: The State of the Art // Mary Anne Raywid. – Educational Leadership. – 1999. – № 52. – P. 26–31

РЕЗЮМЕ

О. А. Заболотная. Историко-культурный контекст развития школьного альтернативного образования.

В статье предложена периодизация развития альтернативного образования, разработанная на основании обзора историко-культурных особенностей развития



образования в целом. Произведен обзор философско-педагогических течений, которые стали основой для альтернатив, реализованных в мировом образовании начиная со второй половины XIX века. Автор акцентирует необходимость альтернатив для обеспечения качества образования.

Ключевые слова: альтернативное образование, свободное воспитание, холистическое образование, альтернативна школа, прогрессивная школа, открытая школа.

SUMMARY

O. Zabolotna. Historical and cultural context for the alternative school development.

The article suggests the periodization of the alternative school development. It has been worked out after the overview of historical and cultural peculiarities of the general educational evolution. The late 19th century philosophies as the basis for alternative schools have been analysed. The author emphasizes the importance of alternatives for ensuring quality in education.

Key words: alternative education, free education, holistic education, alternative school, progressive school, open school.

УДК 371.132:81'282-055.52

Л. І. Пономаренко

Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ДЕФІНІЦІЯ ДІАЛЕКТИЧНОЇ ВЗАЄМОБУМОВЛЕНOSTІ ПОНЯТЬ «ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА БАТЬКІВ» І «ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ БАТЬКІВ»

У статті аналізуються поняття «педагогічна культура батьків» та «педагогічна компетентність батьків», визначаються спільні та відмінні риси між ними, встановлюється співвідношення обсягів зазначених понять.

Ключові слова: культура, педагогічна культура, педагогічна культура батьків, компетентність, педагогічна компетентність, педагогічна компетентність батьків.

Постановка проблеми. Принципові зміни, що відбуваються в Україні сьогодні (політичні, економічні, соціальні), формують нове покоління дітей з нестандартною поведінкою і технологізованим характером мислення, обумовлюючи необхідність відповідної переорієнтації системи виховання. Зазначені суспільні перетворення, слугують підставою для зростання вимог до якості, насамперед, сімейного виховання як першої ланки в системі соціокультурного розвитку особистості.

Якість сімейного виховання обумовлюється рівнем педагогічної культури батьків як першочергових вихователів майбутніх громадян України. Зазначене набуває особливої актуальності в умовах реалізації основних положень Закону України «Про освіту», Національної програми