



УДК 37.018(4)+37.016(477)

АЛЬТЕРНАТИВНА ОСВІТА ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДИСКУСУ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ТА ЗАРУБІЖНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОСТОРИ

Оксана Заболотна

У статті розкрито ключові поняття, пов'язані з альтернативною середньою освітою в Європі. Тлумачення наведених понять не суперечить науковій термінології, яка використовується у країнах ЄС. Матеріал для статті зібрано під час наукового стажування в Польщі за підтримки Фонду досліджень античної традиції (ОБТА).

Особливості сучасного етапу розвитку освіти полягають у тому, що дослідники, перебуваючи фактично на рубежі століть, можуть використати своє привілейоване право – оцінити ХХ століття як час кардинальних освітніх перетворень і скористатися зробленими висновками для освітніх прогнозів і пропозицій перспективних змін. Хоча ХХ століття мало стати періодом реалізації людських прагнень у сфері освіти, його реальність виявилася далекою від ідеалу. Суспільство, незалежно від країн і континентів, постало перед кризою усіх сфер суспільного життя, в тому числі і кризою раціональності, коли усі засади традиціоналізму піддаються критиці. Серед складових характеристики сучасної особистості усе частіше виокремлюється трансгресивність як природна властивість особистості, що полягає у прагненні подолати встановлені межі, усталені норми та правила, що ставить нас перед необхідністю піддати переосмисленню традиційну педагогіку і традиційну освіту. Всі педагогічні системи Європи відносять до головних напрямів розбудови освіти зорієнтованість на успіх, а консервативні підходи не сприяють успішній соціалізації особистості у динамічному і змінному світі. У разі виникнення конфліктних ситуацій слід використовувати всі доступні альтернативи, попереджувати категоричність і однозначність у сприйнятті освітніх явищ.

Мета статті – показати альтернативну освіту як предмет наукового дискурсу у вітчизняному та зарубіжному педагогічному просторі. Для цього у статті показано основні етапи досліджень альтернативного навчання, а також розкрито ключові поняття, пов'язані з альтернативною середньою освітою в Європі.

Системні порівняльні дослідження альтернативного навчання не мають давньої традиції, а тому рано ще говорити про значні результати. Щоправда, цікаві публікації в галузі альтернативної педагогіки з'являлися уже в ХІХ столітті (Паплонський, 1879) і на початку ХХ століття (Карт, 1902), проте багато років педагоги поділяли точку зору, що існують набагато важливіші проблеми, ніж порівняльні дослідження.

Низький рівень зацікавленості міжнародними і міжкультурними порівняннями альтернативного навчання в минулому можна пояснити



специфікою теоретичної орієнтації альтернативної педагогіки. Маргіналізація суспільно-культурного і політичного явища альтернативності в освіті призвела до того, що порівняльним дослідженням не надавали значення. Лише нещодавно дослідники усвідомили, що компаративні дослідження є надзвичайно важливими.

Питання про те, чи доцільним є функціонування альтернативних закладів середньої освіти, обговорювалося на наукових форумах багатьох країн. Вони дали початок низці досліджень. Матеріали для таких досліджень збиралися дослідниками під час так званих «педагогічних подорожей».

У порівняльній педагогіці такі подорожі здійснювалися з метою збору інформації і даних, дотичних до того чи іншого освітнього явища. Як приклади таких подорожей, що мали на меті вивчення досвіду організації альтернативних освітніх закладів, можна навести такі:

- подорож французького педагога Селестена Френе до Радянського Союзу у 1925 році, подорож до Швейцарії, де він вивчав ідеї християнського педагога Адольфа Фер'єра, які висвітлювалися на шпальтах журналу «Шлях освіти»;

- подорожі берлінських педагогів до Італії у 1986 – 87 рр. і у 1995-96 рр. (результати аналізу висвітлені у двохтомному виданні «Італійські справи» за редакцією німецького педагога – фахівця зі спеціальної освіти Юти Шьолер) тощо.

Деякі автори вважали педагогічні подорожі пошуком ідеального практичного розв'язання певних освітніх проблем, які можна виявити завдяки системі розроблених критеріїв оцінки якості. Уже сам факт уваги до вияву певного освітнього явища у якійсь країні опосередковано натякає на те, що існує думка щодо того, що цей досвід гідний наслідування.

Справжній бум зацікавленості практикою альтернативного навчання у світі, який привів до активізації порівняльних досліджень у цій галузі, характерний для останніх 30 років. Найважливіші причини цього – розвиток ідей і практики інтеграційного навчання, авторських шкіл, недержавних шкіл тощо.

Дискусії щодо альтернативності в освіті підтримуються теоретиками педагогіки, лунають на телебаченні і на шпальтах газет та часописів, звучать на наукових конференціях. У них, з одного боку, відстоюється незаперечне право людини на збереження особистості, аутентичності, індивідуальності, з іншого – прагнення до повернення школі ознак всевладної і авторитетної інституції. Для апологетів альтернативної педагогіки аргументами виступають плюралізм, толерантність, максимальна індивідуальна свобода, права людини, особиста ініціатива в процесі навчання і виховання, вільний ринок і конкуренція, які приводять до опору існуючим стандартам (перш за все, формалізму, авторитаризму та консерватизму). Для її противників згадка про альтернативність – це спроба відійти від «нормальності», стандартності, покори і дисципліни як обов'язкових для всіх суб'єктів навчального процесу.

Педагогічний дискурс альтернативної освіти є надзвичайно широким і вимагає тлумачення з урахуванням багатозначного розуміння понять, які є дотичними до альтернативності і можуть за певних умов ототожнюватися з



нею. Сучасна ситуація, яка випливає із суспільно-політичних умов, створила засади для свободи як у теоретичній рефлексії, так і у практичній освітній діяльності, що допускає наявність різних підходів до навчання і виховання. Сьогодні визволяє теоретиків і практиків педагогіки з кайданів тоталітарної освіти. У посттоталітарних європейських країнах науковці визначають такі передумови, які спричиняють розквіт освітньої альтернативності як:

- демократизація освітнього процесу;
- плюралізм педагогічної рефлексії;
- відхід від тоталітаризму і статичності навчальних закладів [6, 48].

Відомий польський дослідник альтернативної освіти Богуслав Сліверський окреслив це явище так: «Причин виникнення альтернатив у освіті є чимало. Однією з них є зазвичай спонтанне або навмисне відкидання того, що здається непридатним для культивування в освіті» [4, 4]. На його думку, «контroversійність бере початок ще від етимології поняття «альтернативна освіта». Найбільш налаштовує проти позитивного її сприйняття прикметник «альтернативна», який асоціюється з чимось непевним, антикультурним, несправжнім, маргінальним, неконвенційним, ненауковим, а якщо повернутися до часів комуністичної пропаганди, на думку спадуть антидержавність, нелегальність, опозиційність, реакційність, анархія тощо. В той же час реалії альтернативної освіти цілковито спростовують таку інтерпретацію цього феномена» [5, 206]. Ми вважаємо, що подібно до політичного процесу, в якому опозиція в ідеалі покликана бути 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, яка 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, *alternare* – змінюємо), завданням яких є привнесення у педагогічну теорію і практику нових перспектив розвитку чи ідей. Цей тип педагогіки асоціюється з відмінними від загальноприйнятих, домінуючих форм, методів чи організаційних моделей навчання і виховання» [3, 102]. Дотичним, але, на нашу думку, вужчим є поняття *антипедагогіка* – рух у педагогіці, який почався на початку 70-х років XX століття, предметом якого стало неприйняття теорії і практики загальноприйнятого навчання дітей та молоді. Антипедагогіка виказала протест проти педагогічної омніпотенції, негнучкості педагогічного мислення, дій і навичок, відсутності уваги до таких цінностей, як свобода, рівність, дружба, приязнь, самореалізація і відповідність кожній особі, незважаючи на її вік, стать, расу, релігійну приналежність тощо.

Антипедагогіка з'явилася як наслідок хвилі молодіжного руху в Північній Америці і Європі у 1964 – 1970-х роках, активізації руху національних меншин і появи нових наукових напрямів у психології (гуманістична психологія, антипсихіатрія), культурній антропології, філософії (феноменологія, герменевтика), соціології (інтераціоналізм) чи гуманістичній педагогіці



(гештальтпедагогіка, емансипаційна педагогіка тощо).

Термін «антипедагогіка» був уперше застосований західнонімецьким професором Генріхом Купферром у 1974 році за аналогією до антипсихіатрії. Він опублікував статтю «Антипсихіатрія і антипедагогіка», у якій розкривалися антропологічні погляди Маргарет Мід щодо можливості розв'язання одвічної проблеми конфлікту поколінь. Автор переконаний, що конфлікт старшого і молодшого покоління спричинений авторитарними педагогічними впливами. Він переконливо доводить читачеві, що в процесі патологічної педагогічної інтеракції особа, яка навчається, перетворюється на хворого, пацієнта, який постійно вимагає терапії і зовнішнього втручання.

Факт появи у загальній педагогіці поглядів, які не приймають не лише педагогіку як поняття, але й як практику, викликав у науках про виховання дискусію стосовно таких питань:

- Чи повинні діти бути вихованими?
- Чи загалом можна виховати іншу людину?
- Чому дітей і молодь виховують часто проти їхньої волі, потреб і очікувань?
- У якому відношенні перебуває цілеспрямований педагогічний вплив із правом кожної особистості на самореалізацію?
- Чому видані спеціальними інституціями праці-рекомендації до дії не можуть бути з користю застосовані у практичній діяльності?
- Як може бути так, що суспільства, які претендують на демократичність, піддають дітей і молодь недемократичному вихованню, примусу і тиранії?

Антипедагогіка через своїх засновників, прихильників і продовжувачів намагається дати відповіді на ці та інші питання, розвінчує низку культурних і цивілізаційних міфів, які штучно підтримувалися традиційною педагогікою. Саме антипедагогіка вказує на розбіжності між офіційними освітніми цінностями і тими, які реалізуються у державній, освітній і приватній сферах.

До найбільш радикальних виразників ідей антипедагогіки відносять американського педагога Карла Берейтера, швейцарського психоаналітика Алісу Міллер, німецьких психологів і публіцистів Еккегарда фон Браунмюла і Губерта фон Шонебека та польського феноменолога виховання Станіслава Русінського. Бібліографія публіцистичних і наукових дискусій з антипедагогіки того періоду налічує понад 200 позицій (серед авторів знаходимо також таких гуманістів, як Абрагам Маслоу, Александер Ніл, Карл Роджерс). Це не дивно, тому що гуманістична педагогіка на певному етапі є засадничо альтернативною (до тих пір, поки не було взято загальний курс на гуманізацію освіти). До різновидів засад альтернативної освіти можемо віднести і поняття «реформаторська педагогіка», «гештальтпедагогіка», «емансипаційна педагогіка», «холістична педагогіка», «релігійна педагогіка», «спеціальна педагогіка тощо». Усі вони є складовими альтернативної педагогіки.

Альтернативна освіта як поле впровадження ідей альтернативної педагогіки у практику потлумачена у Міжнародному педагогічному словнику UNESCO як «загальний термін для моделей, які пропонують альтернативу традиційній інституційній освіті, або рухів, які відкидають формальне навчання» [1]. Аби зрозуміти явище альтернативної освіти, важливо з'ясувати



саме поняття. Альтернативна освіта – це свого роду форма опозиції існуючій освітній системі. Вона керується положеннями, визначеними альтернативною педагогікою. З огляду на різні підходи до визначення поняття «альтернатива» можна розуміти альтернативну педагогіку як один з двох взаємовиключних підходів до навчання і виховання, або, що теж є прийнятним, альтернативною вважають один з двох або більше явищ; тоді альтернативна педагогіка – це кожен інший педагогічний підхід, який характеризується багатьма течіями, теоріями чи моделями. Перше розуміння альтернативної педагогіки вписується в течію антагоністичних поглядів і дій, інше – належить до неантагоністичних, творчих.

Альтернативна педагогіка антагоністичного зразка – це педагогіка, яка базується на опозиції, протиставленні, на підкресленні різниці, зводиться до однозначних освітніх антиномій за принципом «або-або». Це педагогіка вибору між різними, але взаємозамінними, пропозиціями типу:

- навчання державне чи недержавне;
- навчання традиційне чи інноваційне;
- навчання адаптаційне чи емансипаційне;
- навчання релігійне чи світське;
- виховання авторитарне чи антиавторитарне;
- виховання директивне чи недирективне;
- педагогіка чи антипедагогіка тощо.

Світ є антагоністичним за своєю природою, ведеться постійна боротьба за владу, за домінування одного дискурсу над іншим. З позицій постструктуралізму це можна пояснити тим, що у кожному суспільстві триває невтомна боротьба різних наукових версій виховання і їх доцільності. Цей процес відбувається за рахунок існування альтернативних версій, водночас, підтримуючи одну інтерпретацію, іншу маргіналізує і виводить із ужитку. Між цими теоріями триває «суперечка за владу», яка веде до домінування преферованої системи понять.

Педагогіка, яка має офіційний характер і задовольняє систему, стає педагогікою «нормальною», типовою, стандартною, а будь-яка інша, не санкціонована згори, розцінюється як альтернативна. Альтернативні напрями стимулюють конкуренцію і покликані сприяти підвищенню якості традиційної педагогіки. Кожен із напрямів альтернативної педагогіки становить певну опозицію загальноприйнятним напрямам, містить власну систему критики, а у поєднанні з іншими створює певного роду альтернативну систему педагогічних ідей.

Значна кількість праць із порівняльної педагогіки, предметом дослідження яких є альтернативна освіта, мають енциклопедичний характер. Їх характерною рисою є те, що вони не розкривають спеціалізовані дослідницькі проблеми альтернативної освіти. Головний акцент у них робиться на висвітленні детальної інформації про системи альтернативної освіти у різних країнах. До цієї групи належать публікації, які подають загальну характеристику освітніх альтернатив, а також ті, які описують функціонування окремих закладів чи груп закладів альтернативної освіти (авторських шкіл, недержавних шкіл, шкіл з інтеграційним навчанням тощо). Рецензенти праць



із порівняльної педагогіки часто засуджують ті роботи, у яких фактично відсутній порівняльний характер у прямому значенні цього слова. Порівняльно-педагогічне дослідження – це не нагромадження фактичного матеріалу чи констатація фактів стосовно різних регіонів і країн. Порівняльна педагогіка вимагає узагальнювального аналізу, який сприяє виявленню спільних тенденцій розвитку альтернативної освіти у світі, а також протиставлення, яке дає змогу виокремити суто локальні особливості, неприйнятні до застосування в інших умовах.

Накопичення інформації про діяльність закладів альтернативної освіти у низці країн багато авторів трактують як початковий етап власне порівняльних досліджень. Вони вважають, що створення фактичної бази даних спрямує проведення порівняльних досліджень, і їхні сподівання, принаймні частково, справджуються.

За початок власне порівняльних досліджень альтернативної педагогіки можна визнати спроби створення класифікації і типології. Брак класифікаційних систем, як зазначає С. Волтхутер (Wolthuter) є «головним недоліком порівняльної педагогіки і приводить до невиконаних обіцянок з часів існування науки» [7, 161]. У порівняльній педагогіці дослідники, як правило, мають справу зі значною кількістю різнорідних даних. Категоризація, узагальнення, зменшення кількості класифікаційних рядів виконують важливу генералізуючу функцію.

Не існує жодних об'єктивних критеріїв належності до освітніх інституцій, які керуються положеннями альтернативної педагогіки. Радше йдеться про суб'єктивний вибір почуття співтворення ідеальних чи практичних проектів. Умовою визнання педагогічного напрямку альтернативним є наявність моменту, який не визнається, не береться до уваги чи відкидається загальноприйнятою педагогічною наукою. На нашу думку, існують певні критерії, за якими можна визначити окремі пари або тематичні групи, один з елементів яких є загальноновизнаним, традиційним, а інший – альтернативним:

- за джерелом фінансування (державні чи приватні заклади);
- за спрямованістю навчальної діяльності (навчання загальноосвітнє чи трансгресивне, холистичне тощо);
- за ставленням до релігії (світські чи релігійні освітні заклади);
- за організацією навчання (навчання сегрегаційне чи інтеграційне);
- за наявністю авторської концепції (школи традиційні чи авторські).

Хочемо звернути увагу на можливість входження одного закладу до різних класифікаційних груп, оскільки за одним критерієм він може бути альтернативним, а за іншим – традиційним. До груп альтернативних закладів середньої освіти, які потребують системного вивчення, відносимо:

- приватні школи, які найчастіше є конфесійними;
- чартерні школи, які поєднують приватну ініціативу і державне фінансування;
- спеціальні школи, призначені для навчання дітей з особливими потребами;
- авторські школи (школи Монтесорі, Штайнера (Вальдорфські), Френе, Ніла тощо);



- школи з нетрадиційною організацією навчання (школи без стін, експериментальні школи, Сендз – школи, віртуальні школи, домашнє навчання тощо);

- загальноосвітні державні школи з нетрадиційною концепцією організації навчання (школи з інтеграційним, корекційним навчанням тощо).

Альтернативна освіта стосується тих моделей навчання і виховання, які є принципово відмінними від домінуючих форм. «Поліфонічність» світу вимагає від педагогів визнання того, що ролі можна виконувати по-різному, бути особистістю, сповненою аутентичної толерантності і поваги до інших. Таке розуміння педагогіки залишає теоретику чи практику право бути іншим, власне, бути собою, право розвивати власні ідеї, форми і методи. У глосарії мережі EURYDICE альтернативні форми освіти визначаються як «форми навчання, які базуються на освітній філософії, яка відрізняється від загальноприйнятої в державі» [2].

Такий підхід ґрунтується на безпосередніх інтеракціях, діалозі, праві на самореалізацію і свободи. З цими позиціями пов'язаний і ризик, що зростає, і постійне відчуття власної відповідальності, яку вже не можна перекласти на інших.

У цьому розумінні альтернативна освіта стає полем для боротьби за особисту свободу педагога, без якої неможлива його професійна свобода. Така свобода закладає іманентне право педагога до творчої трансформації усталеної освітньої практики чи педагогічної теорії.

Альтернативними вважаються, перш за все, ті підходи, які є спонтанними, органічними і непідпорядкованими жодним структурам. Значна сила альтернативної педагогіки полягає у її нескінченості і перманентності. Не можемо не зазначити, що час – це той чинник, який часто переводить певні наукові, методичні і організаційні засади освіти з категорії альтернативних у категорію традиційних, загальноновизнаних, якщо складаються відповідні умови, сприятливі для їх масштабної перевірки і цілком можливо, що прогресивні альтернативні ідеї, які пробрили собі шлях критикою традиційної освітньої системи, зазнавши значного поширення, піддаватимуться серйозній критиці з боку представників інших педагогічних течій, які опиняться по інший бік межі між традицією і альтернативою.

Список використаних джерел:

1. Тезаурус UNESCO. Режим доступу: <http://www.ibe.unesco.org/en/services/publications/ibe-education-thesaurus/2007-edition.html>
2. Освітній глосарій EURYDYCE. Режим доступу: <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/TESEDescriptor>
3. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom IV.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie 'Zak', 2003. – 1295 s.
4. Sliwerski B. *Edukacja alternatywna, dylematy teorii i praktyki.* Krakow: Impuls, 1992. – 322 s.
5. Sliwerski B. *Edukacja – wybrane kontrowersje i dylematy*// *Pedagogika alternatywna : dylematy teorii / red. nauk. Bogusław Hliwerski. Jydy ; Krakow: «Impuls», 1995. – 433 s. S. 205 – 217.*
6. Tyrala P. *Poprzez alternatywnosc do edukacji rozumu* // *Pedagogika alternatywna : dylematy teorii / red. nauk. Bogusław Hliwerski. Jydy-Krakow: Impuls, 1995. – S.47 – 53.*
7. Wolthuter C.C. *Classification of National Education Systems: A Multivariate Approach* // *Comparative Education Review.* – 1997. – № 2. – p. 159 – 170