

Література

1. Бельчиков Я.М., Бирштейн М.М. Деловые игры. – Рига: Авотс, 1989.-234с.
2. Коломієць В.С. Ігри в структурі професійної підготовки: Зб. наук. праць / За ред. А.Й.Капської. – К., 1999. – С.153–160.
3. Носаченко І.М. Диференційований підхід до навчання учнів за допомогою ігрових методів: Наук.–метод. зб. /Відповід. ред. Ничкало Н.Г. – К.: НДІ педагогіки, 1992. – 174 с.
4. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: Учебник для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 285 с.
5. Щукина И.П. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 178 с.

УДК 371

Заболотна О.А.

КОНЦЕПТ “ЧАС” У ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** Стаття присвячена висвітленню проблем альтернативної освіти через призму концепту “час”. Трансформації досліджуються на прикладі функціонування авторських шкіл. Показана генеза та особливості їх становлення, а також їх основні характеристики. Робиться висновок про можливість переходу від традиційних до альтернативних освітніх закладів і навпаки.*

***Аннотация.** Статья посвящена проблемам альтернативного образования через призму концепта “время”. Трансформации исследуются на примере функционирования авторских школ. Показан генезис и особенности их становления, а также их основные характеристики. Делается вывод о возможности перехода от традиционных к альтернативным образовательным заведениям и наоборот.*

***Annotation.** The article is devoted to the alternative education from the temporal perspective. Transformations are shown on the example of author’s schools functioning. Their development as well as main characteristics is shown. The author draws a conclusion of the possible change of the classifying category from traditional to alternative and vice versa.*

Протягом останніх тридцяти років функціонує багато систем альтернативної освіти. Ці експерименти уже давно вийшли за межі державної системи освіти і варіюються від шкіл на зразок Нейлівської “Саммерхілл” до сучасних закладів альтернативної освіти. Проте не так багато досліджень присвячені тому, як ці школи функціонують і як практика їхньої діяльності може бути оцінена. Метою нашої статті є висвітлення авторського бачення альтернативної освіти в цілому і авторських шкіл, зокрема, у дихотомії простору-часу.

Сьогодні запроваджується безліч реформ, основою яких є антиавторитарна ідея в Америці і Європі, що має на меті звільнення дитини від занадто суворих суспільних рамок і обмежень. Сучасні реформатори переймаються в основному альтернативними можливостями для проблемних соціальних груп, які страждають від освітньої та соціальної нерівності.

Корисно порівняти деякі результати альтернативного навчання. Спільними рисами є те, що заклади, які його пропонують, перш за все, мають на меті звільнення дитини з пут формалізму шляхом забезпечення майже повної свободи через деінституціоналізацію навчального процесу [2].

Альтернативна, або, як її ще називають, нетрадиційна, освіта, освітня альтернатива, поєднує низку підходів до навчання, які вважаються нетрадиційними, не визнаними загально. Освітня альтернатива часто корениться у різних філософських підходах, які радикально відрізняються від тих, на яких ґрунтується загальна традиційна освіта. Деякі заклади мають міцне наукове і філософське підґрунтя, інші є неформальними спілками

учителів і учнів, які невдоволені загальною традиційною освітою. Освітні альтернативи, які включають чартерні школи, альтернативні школи, приватні школи, домашнє навчання тощо, мають різні відмінності, проте їх поєднують акценти на навчання в малих групах, тісний контакт між учителем й учнем і почуття спільноти.

Не існує визначених критеріїв, за якими навчальний заклад однозначно можна віднести до альтернативного. Важливим чинником є те, що повинна існувати хоча б одна позиція, яка не практикується традиційними навчальними закладами або відкидається ними. Є певні критерії, які беруться до уваги при визначенні груп, у яких один чи елемент є традиційним, а інший – альтернативним: за джерелом фінансування (державні чи приватні заклади); за спрямованістю навчальної діяльності (навчання загальноосвітнє чи трансгресивнє, інтеграційнє, холістичнє тощо); за ставленням до релігії (світські чи релігійні освітні заклади); за організацією навчання (навчання сегрегаційнє чи інтеграційнє); за наявністю авторської концепції (школи традиційні чи авторські).

Польська дослідниця Моніка Фігель, аналізуючи підходи до самого терміну “авторська школа”, робить висновок про те, що його часто ототожнюють з “експериментальною” чи “інноваційною”. Інші означення, які використовуються замість “авторська” – “нетрадиційна”, “не конвенційна”, “нестандартна”, “вільна”, хоча ці терміни використовуються значно рідше, для них характерна багатозначність, і часто оцінне значення фіксується уже в самій назві. До шкіл, функціонування яких базується на відмінному філософському підґрунті, часто застосовуються терміни “аутентичні”, “холістичні”, “прогресивні” тощо. Проте, на нашу думку, у цьому випадку не можна говорити про тотожність значення термінів.

Моніка Фігель визначає такі особливі характеристики авторських шкіл:

- Творці авторських шкіл відомі на ім'я. Вони є авторами шкільної моделі і концепції.
- Шкільна модель береться у цілому, а не лише її певні організаційні моменти чи методи; усі освітні ідеали і концепції регулюють шкільну систему і модель [5, 47 – 48].

Отже, авторські школи – це школи, організовані відповідно до запропонованої автором моделі, яка базується на його власній концепції. Вона може отримати подальший розвиток в інших навчальних закладах, які обрали комплексну концепцію як основу для свого функціонування. Таким чином, ми постаємо перед певною неоднозначністю щодо того, чи термін “авторська школа” стосовно певного закладу змінюється з часом, чи при наданні такого статусу залишається “довічно закріпленим” за школою, яка функціонує за такою моделлю. Інша проблема, яку ми пропонуємо до обговорення – що трапляється з авторською школою, коли її творець відходить від справ?

Перша хвиля появи авторських шкіл відноситься до XIX століття коли переконливо прозвучала думка, що освіта молоді повинна кардинально відрізнитися від тогочасного практичного стану справ. У XIX столітті авторські концепції були запропоновані засновниками прогресивістського руху в освіті Джоном Дьюї і Френсисом Паркером, а також такими першопрохідцями, як Марія Монтесорі та Рудольф Штайнер. Вони наполягали на тому, що освіту слід розуміти як мистецтво культивування моральної, емоційної, фізичної, фізіологічної і духовної єдності дитини.

Досить відомим практиком прогресивістської освіти був Френсис Паркер, котрий був керівником шкіл у Квінзі, Масачусетсі, після того, як впродовж двох років вивчав досвід організації діяльності шкіл на континенті. У той час як Паркер розпочав з практики, Дьюї створив гіпотезу і розробив методику її перевірки. У 1896 році він відкрив лабораторну школу, щоб перевірити вірогідність своєї теорії та вивчити її соціологічне застосування. Такі були початки, але зараз, так само, як і наприкінці XIX століття, для більшості навчальних закладів, які працюють в річищі прогресивістської освіти, характерні такі ознаки: увага до навчання через діяльність, прикладні проекти, експериментальнє навчання; інтегрований навчальний план, поділений на тематичні одиниці; увага до критичного мислення і методів розв'язання проблем; групова робота і розвиток соціальних навиків; розуміння і діяльність як навчальні цілі; навчальні проекти; освіта задля соціальної відповідальності і демократії;

наголос на ціложиттєвому навчанні і соціальних вміннях; оцінення результатів дитячих проєктів.

Зміни в освіті сталися тоді, коли Америка і Європа відчули, що Радянський Союз їх значно випередив у технологічному розвитку. Відбулося переосмислення освітньої теорії, внаслідок чого знизилася популярність прогресивістської освіти.

На відміну від прогресивістських шкіл Паркера-Дьюї, школи Марії Монтесорі зберегли ім'я свого творця. Сьогодні існують тисячі таких шкіл у всьому світі – особливо у Північній Америці і Європі – і багато підготовчих шкіл і курсів для учителів шкіл Монтесорі.

Ці програми наголошують важливість розвитку незалежності навіть у ментально неспроможних шляхом поєднання фізичних й інтелектуальних завдань. Але мало хто знає, що головним натхненником для Марії Монтесорі був Едуард Сегуїн. Спочатку розвиток відчуттів, потім – розвиток інтелекту – бачення і методи Монтесорі досі є актуальними.

Найважливішим внеском у педагогічну науку і практику стали такі позиції: навчання дітей у групах, які відповідають сенситивним періодам, починаючи з трирічного віку; діти – істоти, спроможні до прийняття більшості рішень; спостереження за дітьми у спроектованому оточенні як основа для підбору методів навчання; маленькі меблі і створення мікрокосму, у якому кожен відчувається компетентним; постійна мотивація дитини до набуття компетентності для життя у середовищі; самокорекційні автодидактичні матеріали, деякі з яких створені за розробками Жана-Марка Ітарда і Едуарда Сегуїна.

Зовсім інші позиції бралися до уваги Рудольфом Штайнером, засновником антропософії. Штайнерівські (зараз частіше названі Вальдорфськими) школи базуються на освітній філософії інтердисциплінарного начання, у їхній системі інтегруються практичні, художні і концептуальні елементи, які керуються “натуральним ритмами щоденного життя”. Вальдорфський підхід надає особливої ваги уяві, розвитку мислення, у якому виділено творчий і аналітичний компоненти. Власне, основним завданням є забезпечення дитини усім необхідним, щоб стати вільною високоморальною й інтегрованою особистістю і допомогти кожній дитині знайти свою унікальну долю (існування якої стверджує антропософія). Школи і учителі мають повну свободу в укладанні навчальних планів.

Перша Вальдорфська школа відкрилася в 1919 році, а сьогодні у 60 країнах світу функціонує близько 1000 приватних Вальдорфських шкіл і 1400 приватних Вальдорфських дитячих садків, які утворюють одну з найцілісніших і найпотужніших систем приватної освіти у світі. Крім того, на засадах вальдорфської педагогіки працюють і деякі державні школи, чартерні школи, спеціальні школи (для дітей з особливими потребами), і проводиться домашнє навчання.

Рудольф Штайнер, Джон Дьюї та Марія Монтесорі застосовували свої авторські концепції практично одночасно. На перший погляд може здатися, що вони кардинально відрізняються, націлені на різний учнівський контингент і географічно віддалені. Але, по суті, вони прагнули досягнення єдиної мети – соціалізувати дітей з метою їхнього комфортного і плідного функціонування в суспільстві. Ці методи досі широко використовуються, вимагаючи від учителів серйозної спеціальної підготовки. Найважливіша умова, яку слід взяти до уваги при дослідженні авторських шкіл – система має бути застосована цілісно! Лише повноцінна модель може мати успіх.

Наступна хвиля виникнення авторських шкіл відноситься до першої половини ХХ століття, коли нуртували нові ідеї і загальне навчання перестало бути міфом.

Французький педагог Селестен Френе, який є яскравим представником цього етапу, вибудував свою систему на основі базових концепцій і реалізовував за допомогою спеціальних “технік”.

Найважливіші з них:

- Педагогіка праці (“*Pedagogie du travail*”), яка базувалася на твердженні, що учні навчаються у процесі виготовлення корисної продукції чи надання потрібних послуг;
- Кооперативна праця (“*Travail cooperative*”) – базувалася на співпраці у продуктивному процесі;

- Експериментальне намацування (“Tatonnement experimental”) – метод спроб і помилок у процесі групової роботи;
- Натуральний метод (“Methode naturelle”), який базувався на індуктивному глобальному підході;
- Центри інтересу (“Complexe d’interet”), визначені дитячими навчальними ін тересами і вподобаннями.

Звісно, Френе не був автором і винахідником усіх концепцій і технік. Правильніше буде сприймати його через призму руху Нової освіти. Деякі методи, які уже використовувалися до Френе:

- Навчальні малюнки на відтворення текстів використовувалися кількома учителями у ХІХ столітті (Думасом в Парижі, Робіном в Цемпіусі тощо);
- Польський педагог Януш Корчак ще у 1921 році застосовував шкільну газету як навчальний засіб;
- Центри інтересу постали з критичного диспуту бельгійського психолога Декролі з американським філософом Дьюї щодо його методу проєктів.
- Техніки кооперативного навчання частково були нав’язані працями Декролі і шведського психолога Клапареда;
- Експериментальне намацування як метод корениться у функціональній педагогіці Едуарда Клапареда і генетичній психології Жана Піаже (конструювання знань через досвід).

Неоціненною заслугою Френе було вміння поєднати усі ці техніки у струнку систему і забезпечити практичне її застосування. Його ідеї щодо самоцінності особистості та її природного розвитку характеризують Френе як педагога, який сповідував гуманістичні цінності.

Гуманістичний підхід до освіти базується на культивуванні загальнолюдських цінностей, розумінні важливості та неповторності життя людини, необхідності забезпечення особистісного розвитку. Відомий педагог Василь Сухомлинський зробив значний внесок у розуміння гуманістичних цінностей в освіті, створивши систему, в центрі якої знаходилася особистість дитини, значна увага учителя до учнівських інтересів і розвитку їхніх здібностей. Новий тип школи під назвою “Школа радості” виходив за рамки традиційного навчання і міг на той час сміливо бути класифікований як альтернативний заклад. Згодом, довівши у своїй країні доцільність і дієвість гуманістичної моделі, “школа радості” влилася в річище найкращих закладів традиційної педагогіки, бо саме така освітня філософія була згодом визнана офіційною.

Початок третьої хвилі появи авторських шкіл відноситься до 90-х років ХХ століття, коли у Європі відбулися значні демократичні зміни. Сьогодні функціонує багато шкіл, у яких автори концепції є водночас шкільними адміністраторами, що є можливим лише у приватній освіті. Тож якщо йдеться про ефективність діяльності таких шкіл, то слід оцінювати її з часом, бо усі подібні проєкти мають лонгїтюдний характер. Власне, проблема якості навчання у таких школах має визначальний характер і виконує регуляторну функцію (впливаючи на кількість і тривалість функціонування таких закладів). Авторські школи, подібно до традиційних, навчають нормам поведінки і моделям соціальної організації, а також навикам поведінки в соціумі. Вони передаються учням через “прихований навчальний план” вільних шкіл – через організацію діяльності, методи соціального контролю і взаємовплив однолітків. Отже, крім оцінення якості надання академічних послуг, важливо брати до уваги і рівень виконання школою соціальних функцій. Цілий комплекс чинників визначив соціальні і культурні підходи до альтернативної освіти, які визначали не лише прийняття чи неприйняття тієї чи іншої моделі, а й віднесеність тієї чи іншої єдності до альтернативних чи традиційних закладів.

Як стверджував Карл Шмільт, “... норма не доводить нічого, виняток доводить будь-що” [3, 22]. Бено Ватер, аналізуючи поняття “нормальність” з позицій постмодернізму, вважає, що “...нормальне і виняткове опинилися на крайніх полюсах кількісно подробленого континууму. Межа дуже тонка і може відбуватися взаємоперехід” [1, 251].

Він розвиває думку Кангіема про те, що "... нормальне потребує виняткового як свого доповнення. Винятковий випадок не мінає нормальності – він просто слугує стартовим сигналом для процедур ренормалізації. Якщо ми приймаємо цей формальний аргумент, мусимо також визнати його зворотній бік – полемічний характер нормального" [1, 258].

Дослідження впливу альтернативної освіти на учнів-представників різних соціальних груп допомагає розкрити сучасне розуміння авторських шкіл. Аргумент щодо того, що діти краще розвиваються інтелектуально за умов їхнього звільнення від принизливих обмежень традиційної класно-урочної системи, досить привабливий, але немає переконливих свідчень того, що альтернативні школи краще виконують свою роботу по наданню академічних вмінь, ніж традиційні. Навпаки, часто існують докази того, що принаймні деякі категорії учнів демонструють гірші результати в альтернативних школах [4, 5].

Тож, на нашу думку, сучасні заклади альтернативної освіти можна поділити на дві великі групи: традиційні; нові.

До традиційних відносимо ті, які базуються на моделі авторської школи, яка з часом довела свою ефективність. Такі заклади приймають авторську концепцію в цілому, намагаючись адаптувати її до умов змінного світу. До цієї категорії ми відносимо школи типу шкіл Монтесорі і Штайнера, зазвичай, приватні.

Зклади типу шкіл Френе і Дьюї не успадкували цілісну систему, а зберегли її елементи й основоположні принципи. Беззаперечно, у сучасних школах широко застосовують прогресивістські методи. Техніки Френе також використовуються вчителями, проте з часом поняття "авторська методика" втратило або модифікувало своє оригінальне значення у цьому випадку.

Нові авторські школи проходять етап перевірки і, якщо вони доведуть свою ефективність, з часом можуть бути класифіковані як такі, що відносяться до першої категорії.

Проте механізми і перебіг процесу таких трансформації ще чекають на свого дослідника.

Література

1. Бено Ватер . Нормальність – виняток – контрзнания; про історію одною модерною захоплення // Глобальні модерності. За редакції Майка Фезерстоуна, Скота Леша та Роланда Робертсона. – Київ: Ніка-Центр, 2008. – С. 251 – 270.
2. PUNCH M. Some Problems of Research and Evaluation in Alternative Education // Paedagogica Europaea. – 1974. – Vol. 9. – No. 2. P. 101-118.
3. Schmilt Carl. Politische Theologie. Vier Kapital zur Lehre von der Souveranitat. Berlin: Duncker & Humblot, 1922, с. 22
4. Swidler, A. Organization without Authority: Dilemmas of Social Control in Free Schools. Cambridge: Harvard University Press. – 1979. – 215 p.
5. Figiel M. Szkoły Autorskie w Polsce: Realizacje edukacyjnych utopii. Krakow, Ofycina Wydawnicza "Impuls". – 2001. – 306 s.

УДК 37(09)

Захаренко О.С.

ПРЕВЕНТИВНИЙ ВПЛИВ ШКОЛИ НА НЕБЛАГОПОЛУЧНІ СІМ'Ї У КОНТЕКСТІ ТВОРЧОЇ ПАДЩИНИ О.А. ЗАХАРЕНКА

Анотація. Стаття є продовженням процесу дослідження спадщини О.А. Захаренка у царині превентивного виховання і зосереджена на аналізі взаємодії школи та сім'ї, спрямованої на запобігання злочинності серед неповнолітніх. Автор системно розкриває інноваційні способи впливу педагогічного колективу Сахнівської середньої школи на неблагополучні родини у 60-х – 90-х роках ХХ століття.