

Оксана ЗАБОЛОТНА

***ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ШКІЛЬНОЇ
ОСВІТИ У КРАЇНАХ
ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ***

Монографія

Умань – 2013

УДК 371.018(4)
ББК 74.24(4)
З 12

Друкується за рішенням ученої ради
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Протокол № 1 від 30 серпня 2013 року)

Рецензенти: **Наталія Семенівна Побірченко**, член-кореспондент
НАПН України, доктор педагогічних наук, професор,
ректор Уманського державного педагогічного уні-
верситету імені Павла Тичини

Олена Ігорівна Локшина, доктор педагогічних
наук, завідувач Лабораторії порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України

Олена Іванівна Огієнко, доктор педагогічних наук,
професор, завідувач відділу інноваційних педагогіч-
них технологій Інституту педагогічної освіти і освіти
дорослих НАПН України

Науковий редактор: **Наталія Миколаївна Лавриченко**, доктор педаго-
гічних наук, професор, головний науковий співробіт-
ник лабораторії порівняльної педагогіки Інституту
педагогіки НАПН України

Заболотна О. А.

З 12 Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах
Європейського Союзу : монографія / О. А. Заболотна. – Умань :
ФОП Жовтий, 2013. – 372 с.

Монографію присвячено теорії і практиці альтернативної освіти
дітей та молоді шкільного віку у країнах Європейського Союзу. Здійснено
порівняльний аналіз стану та визначено перспективи розвитку
альтернативної освіти у країнах ЄС.

Для розробників освітньої політики, представників шкільної адмініс-
трації, учителів, студентів педагогічних вищих навчальних закладів.

© Уманський державний
педагогічний університет
імені Павла Тичини, 2013

© Заболотна О. А., 2013

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ШКІЛЬНОЇ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄС	12
1.1. Стан дослідження проблеми шкільної альтернативної освіти у вітчизняній та зарубіжній педагогіці	12
1.2. Концептуальні засади порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС	28
1.3. Поняттєво-термінологічний інструментарій порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС	43
Висновки до першого розділу	55
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ШКІЛЬНОЇ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄС	58
2.1. Філософське підґрунтя альтернативної освіти як педагогічного явища	58
2.2. Альтернативна педагогіка як теоретичне джерело шкільної альтернативної освіти	77
2.3. Чинники трансформації шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС	95
Висновки до другого розділу	112
РОЗДІЛ 3. СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОСТОРИ КРАЇН ЄС	116
3.1. Різновиди й типи альтернативних навчальних закладів у системах національної освіти країн ЄС	117
3.2. Стратегії і методи практичної реалізації ідей альтернативної педагогіки в школі	140
3.3. Форми реалізації теоретичних положень альтернативної педагогіки у практиці функціонування альтернативних шкіл у країнах ЄС	157
3.4. Функції альтернативної освіти у країнах Європейського Союзу	170
Висновки до третього розділу	180
РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОЇ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС	183
4.1. Нормативно-законодавче забезпечення функціонування шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС	183
4.2. Дотримання національних та загальноєвропейських освітніх стандартів у закладах альтернативної шкільної освіти країн ЄС	193
4.3. Критерії оцінки інноваційності та перформативності закладів альтернативної шкільної освіти у країнах ЄС	205
4.4. Тенденції розвитку альтернативної освіти у сучасних країнах ЄС	218
Висновки до четвертого розділу	225
ПІСЛЯМОВА	230
ДОДАТКИ	237
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	304



ПЕРЕДМОВА

Сучасна українська освіта перебуває у пошуку нових форм і методів навчальної діяльності, які б допомогли повніше розкрити потенціал дитини, її креативність, позбутися авторитарних впливів на особистість і зберегти рівновагу між зовнішніми і внутрішніми чинниками розвитку, адже у Законі України «Про освіту» йдеться про необхідність всебічного розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, а 2013 рік в Україні був проголошений Роком дитячої творчості.

Домінування вчителя і непорушність його авторитету у нав'язуванні знань перестає бути єдиним можливим способом навчання і виховання прийдешніх поколінь. Пасивне навчання не може виховати активних громадян, адаптованих до життя у змінному світі, а відтак тривають пошуки освітніх альтернатив, які можуть бути джерелом переосмислення освітньої традиції. Цим викликане підвищення інтересу до європейських традицій альтернативної освіти, які сягають ще античних часів.

Європейська Комісія звертає поглиблену увагу на вільний вибір освітнього середовища, що було підкреслено загальноєвропейською конференцією «Від проблем до можливостей», яка відбулася в Брюсселі 23 травня 2013 р. З цією ж метою було створено неурядову організацію «Європейський форум за свободу в освіті», яка консолідує зусилля громадськості у створенні альтернативних освітніх можливостей для всіх юних громадян країн-членів Європейського Союзу.

На жаль, в українському педагогічному просторі існує недостатньо досліджень, присвячених альтернативній освіті. Інститутом системних досліджень освіти Інституту педагогіки АПН України в 1993 р. видано колективну монографію «Дидактичні аспекти альтернативної освіти», в якій запропоновано науково-методичне обґрунтування, змістове і методичне забезпечення альтернативної освіти, зосередившись на можливостях, інтересах і здібностях обдарованої дитини та можливостях їх розвитку в закладах нового типу – гімназіях та ліцеях. У 2008 р. І. Ветровою було

захищено кандидатську дисертацію на тему «Розвиток альтернативної середньої освіти у США (друга половина ХХ століття)», проте маємо зазначити, що в американській педагогіці під «альтернативною школою» часто мають на увазі заклади, призначені для компенсаторного навчання.

Серед зарубіжних праць, у яких висвітлено теоретичні засади альтернативної освіти, важливе місце посідають публікації дослідників Й. Нагати (Японія), А. Слівки (Німеччина), Б. Сліверського (Польща), С. Губіка (Чехія), Р. Ван ден Хівера (ПАР), Ф. Вудза і Г. Вудз (Великобританія) та ін. Саме у їхніх працях зустрічаємо поняття «альтернативна освіта», «альтернативна школа» та похідні від них. Найбільшу увагу світової педагогічної громадськості викликають вальдорфські школи, школи Монтесорі, кемпхільські школи, школи Френе, школи і шкільні мережі «Самерхіл» (А. Нілл) та «Садбері Валея» (Д. Грінберг та ін.); праці більшості авторів альтернативних педагогічних систем (М. Монтесорі, Р. Штайнера, А. Нілла, С. Френе, Д. Грінберга, К. Кеніга та ін.) перекладені багатьма європейськими мовами, проте фактично немає їхніх праць в українському перекладі.

Дослідження альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу важливе для української педагогічної думки через низку причин:

- у провідних країнах ЄС існує сформована система альтернативної освіти, інкорпорована в загальну освітню систему в такий спосіб, що стимулює підвищення послуг, які надаються загальноосвітніми школами;
- європейський вибір України спонукає до подальшої демократизації освітньої галузі, що є неможливим без забезпечення можливостей вільного вибору навчального закладу на всіх освітніх щаблях;
- гуманізація освітньої сфери викликає нагальну потребу створення вільного освітнього середовища, притаманного європейським альтернативним школам, для виховання креативності, критичності, інтелектуальної гнучкості представників молодого покоління;
- Дослідження досвіду організації альтернативної освіти в країнах-нових членах ЄС має потенціал надання близького Україні досвіду держав, які наприкінці 80-х – на поч. 90-х рр. минулого століття вийшли з соціалістичного табору.

Аналіз наукових джерел, нормативно-правових документів, практики функціонування альтернативних закладів середньої освіти у країнах ЄС підтвердив актуальність проблеми і доцільність її дослідження. Насамперед, розв'язання потребують **суперечності** між:

- необхідністю врахування досвіду країн-членів ЄС щодо функціонування альтернативних закладів середньої освіти і недостатнім ступенем дослідження цієї проблеми в українському

- педагогічному просторі;
- існуванням нагальної потреби у забезпеченні освітніх альтернатив для дітей та молоді шкільного віку та реальним станом шкільництва в Україні;
 - підвищенням уваги до надання якісних освітніх послуг і відсутністю критеріїв оцінки інноваційності та перформативності закладів альтернативної шкільної освіти;
 - об'єктивною необхідністю розвитку креативності дітей та молоді і браком теоретичних розробок і практичного досвіду щодо розв'язання цієї наукової проблеми в Україні.

Отже, актуальність зазначеної проблеми і необхідність розв'язання вказаних суперечностей зумовили вибір теми дослідження – **«Альтернативна освіта дітей та молоді шкільного віку у країнах Європейського Союзу»**.

Мета монографічного дослідження: на основі цілісного аналізу соціально-економічних, соціокультурних, освітніх процесів становлення і розвитку альтернативної освіти в країнах Європейського Союзу простежити генезу та обґрунтувати сутність, тенденції та закономірності, що зумовлюють функціонування альтернативної освіти як особливого явища в європейській освіті.

Для досягнення цієї мети визначено такі **завдання дослідження:**

- Обґрунтувати теоретичні засади шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС.
- Розробити періодизацію розвитку альтернативної освіти у країнах ЄС.
- Визначити сучасний стан розвитку альтернативної середньої освіти у країнах ЄС.
- Здійснити системний аналіз функціонування альтернативних шкіл у країнах ЄС.
- Дослідити організаційно-педагогічні механізми моніторингу якості шкільної альтернативної освіти.
- Визначити тенденції розвитку альтернативної освіти у країнах ЄС надати рекомендації щодо застосування відповідного європейського досвіду в українському освітньому просторі.

Мета роботи, її науково-теоретичні засади, компаративний характер дослідження зумовили обґрунтування **концептуальних положень**, які визначають стратегію й тактику наукового дослідження проблеми.

Перше концептуальне положення визначає вектор дослідження загалом і полягає в тому, що альтернативну освіту дітей та молоді шкільного віку в країнах ЄС розглядаємо як педагогічну систему. Це передбачає вивчення альтернативної освіти в трьох площинах: філософській, історичній та функціональній, що зумовлює: виокремлення філософських засад функціонування системи, визначення критеріїв

приналежності до системи, структури та організації елементів і частин системи, основних зв'язків між ними; установлення зовнішніх зв'язків системи; з'ясування функцій системи та її ролі серед інших систем (на основі системного підходу); аналіз діалектики структури та функцій системи; визначення закономірностей і тенденцій її розвитку (на основі діахронного підходу).

Друге концептуальне положення полягає в тому, що підвищення ефективності освітніх послуг української середньої освіти як відкритої педагогічної системи можливе за рахунок використання передового зарубіжного досвіду функціонування закладів альтернативної освіти.

Третє концептуальне положення визначає підґрунтя для порівняльного аналізу, об'єктивність якого забезпечено логічністю й науковою виваженістю виділених одиниць порівняння, до яких належать:

- етапи становлення і розвитку альтернативної освіти в країнах-членах ЄС;
- поширення закладів альтернативної освіти в різних країнах-членах ЄС;
- організація навчально-виховного процесу в закладах шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС;
- законодавче та нормативно-правове забезпечення функціонування альтернативних закладів середньої освіти в країнах-членах ЄС.

Четверте концептуальне положення полягає в тому, що компаративний аналіз теорії та практики альтернативної освіти в країнах ЄС є підґрунтям для об'єктивної оцінки українського досвіду надання якісних освітніх альтернатив учнівській молоді на етапі середньої освіти. Осмислення пріоритетів, напрямів і тенденцій розвитку альтернативної освіти в Європейському Союзі через виявлення загального, особливого й одиничного дає змогу окреслити можливості використання елементів зарубіжного досвіду в українському освітньому полі.

Методологічну основу дослідження становлять: онтологія як наука про природу соціального середовища, епістемологія, що забезпечує філософську і концептуальну основу для організованого дослідження, теорія пізнання з її діалектичними принципами взаємозв'язку та взаємозумовленості закономірностей і явищ об'єктивної дійсності, неперервності розвитку; філософські положення про єдність теорії та історії, логічного й історичного у висвітленні сутності проблеми; єдність конкретного фактичного матеріалу й теоретичних узагальнень; загального й особливого; основні методологічні принципи системності, об'єктивності, детермінізму, відповідності, діалектичного підходу до розгляду явищ об'єктивної дійсності; усебічності вивчення явищ і процесів, історико-часової корекції; системний, синхронний та діахронний підходи.

Системний підхід забезпечив дослідження теорії та практики альтернативної освіти як цілісної системи. Це дало змогу визначити її

структурно-змістові характеристики, функції, організацію її елементів, головні зв'язки між ними та її роль з-поміж інших систем. Синхронний підхід дав змогу здійснити порівняльний аналіз і інтерпретацію особливостей функціонування альтернативних закладів середньої освіти в різних країнах ЄС. Діахронний підхід дав можливість проаналізувати динаміку розвитку альтернативної освіти в кожній із досліджуваних країн, визначити її закономірності й тенденції.

Теоретичну основу дослідження становлять: системний (Л. Аверна, Л. Ліпсіц, О. Локшина, Дж. Сцелеппі та ін.), синхронний (А. Фубіні, А. Сбруєва та ін.) та діахронний (М. Манзон, І. Ковальченко та ін.) підходи, теоретико-методологічні засади порівняльних досліджень у галузі педагогіки (Б. Вульфсон, О. Джуринський, Н. Лавриченко, З. Малькова, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва та ін.); філософські засади альтернативної освіти (Г. Жиру, Я. Козелецький, П. Фрейре, А. Шишко-Богущ та ін.); принципи реалізації концептуальних засад альтернативної освіти (Д. Грінберг, К. Кеніг, М. Монтесорі, А. Нілл, С. Френе, Р. Штайнер та ін.); стратегії альтернативної освіти (С. Гінгер, Г. Гарднер та ін.).

З метою вивчення проблеми та досягнення поставлених завдань було використано комплекс **методів дослідження:**

теоретичні:

– аналіз наукових підходів до тлумачення понять, що стосуються альтернативної освіти, для виокремлення основних елементів; аналіз філософсько-педагогічних джерел для визначення підходів до освіти й виховання, які унаслідок подальшого синтезу склали ідеї, які лягли в основу альтернативної педагогіки; аналіз науково-педагогічної літератури з антипедагогіки, критичної педагогіки, гештальтпедагогіки, емансипаційної педагогіки, холістичної педагогіки, трансгресивної педагогіки для визначення головних теоретичних положень альтернативної педагогіки;

– синтез – для досягнення цілісного розуміння альтернативної освіти як педагогічного явища й авторського визначення понять, продиктованих логікою дослідження;

– порівняння – для виявлення спільного і відмінного у підходах до альтернативної освіти у працях науковців з різних країн ЄС;

– класифікацію – для поділу усього масиву порівняльно-педагогічних досліджень альтернативної освіти на групи за тематикою і спрямованістю наукових розвідок;

– узагальнення, абстрагування, конкретизацію – для визначення методології педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС;

– абстрагування – для виокремлення із сукупності ознак, характеристик і тенденцій тих, які безпосередньо стосуються предмета дослідження;

– індукцію і дедукцію – для встановлення співвідношення загаль-

ного і конкретного в альтернативній освіті. Так, за методом дедукції на підставі загальної інформації про суспільно-політичні, економічні, соціальні та освітні процеси у країнах Європейського Союзу зроблено висновок про тенденції розвитку альтернативної освіти у цих країнах; використання методу індукції уможливило на основі таких типів логічного судження, як узагальнення, посилення на авторитет та встановлення причинно-наслідкових зв'язків, здійснити періодизацію розвитку альтернативної освіти у країнах ЄС;

- контент-аналіз – для опрацювання значного масиву сайтів різних альтернативних шкіл з метою обрання найбільш репрезентативних шкільних мереж для подальшого вивчення;

- узагальнення і систематизацію – для визначення функцій альтернативної освіти в порівнянні з функціями конвенціональної освіти.

емпіричні:

- метод педагогічного спостереження під час відвідування альтернативних шкіл у різних країнах ЄС з подальшим узагальненням та систематизацією для вивчення механізмів збереження етосу, матеріальної бази, форм і методів навчально-виховної діяльності, специфіки управління і самоуправління навчальним закладом;

- метод аналізу статистичних даних – для дослідження особливостей поширення альтернативних шкіл у різних країнах Європейського Союзу, що, у свою чергу, дало змогу зробити опосередковані висновки про тенденції національного законодавства щодо міри офіційної підтримки освітніх ініціатив у тій чи іншій країні ЄС;

- методи анкетування й інтерв'ю – для порівняння оцінки різних критеріїв, які дають учителі й учні, що уможлиблює застосування методу незалежних характеристик;

- математичні методи – для визначення основних акцентів, зроблених під час формування навчального середовища альтернативних шкіл порівняно з навчальним середовищем загальноосвітніх закладів освіти (метод реєстрування для виявлення наявності або відсутності тієї чи іншої характеристики шкільного середовища і встановлення ступеню її вираженості; метод ранжування для розміщення зафіксованих показників у певній послідовності).

Метод порівняльного аналізу використано на всіх етапах дослідження для зіставлення даних, аналізу й синтезу результатів з метою формулювання висновків про якість освітніх послуг, які надають альтернативні заклади середньої освіти порівняно із загальноосвітніми школами.

Хронологічні межі дослідження Вибір *нижньої межі* – друга половина XIX ст. – зумовлений масовізацією європейської освіти, що привело до створення освітніх альтернатив. *Верхня хронологічна межа* означена сьогоднішнім часом, оскільки в країнах ЄС на початку XXI ст. активізувалися ідеї альтернативної освіти в контексті «освіти впродовж

життя» і «свободи освітнього вибору».

Джерельна база дослідження. Проведення порівняльного аналізу розвитку і сучасного стану шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС вимагало опрацювання значного інформаційного масиву, що потребує систематизації джерельної бази за кількома групами:

1) документи та аналітичні матеріали з питань альтернативної освіти, а саме: закони, конвенції й декларації світового рівня, визнані Організацією об'єднаних націй, які визначають глобальні підходи до реалізації свободи у виборі освітніх послуг, які повною мірою відповідають інтересам, здібностям і талантам дітей; закони, доповіді й рекомендації на рівні Європейського Союзу, які дають змогу отримати уявлення про загальноєвропейську політику в галузі альтернативної освіти; конституції держав, що входять до складу Європейського Союзу, які визначають державну освітню політику щодо альтернативних навчальних закладів у окремо взятих країнах; законодавчі документи окремих країн щодо недержавного сектора в освіті, які регулюють практичні аспекти функціонування закладів альтернативної освіти, які здебільшого є недержавними;

2) праці розробників теоретичних засад альтернативної освіти, окремих альтернативних шкіл і публікації авторів альтернативних освітніх моделей;

3) матеріали національних і міжнародних асоціацій теоретиків і практиків альтернативної освіти;

4) педагогічна й суспільно-політична періодика, матеріали міжнародних, загальноєвропейських і національних конференцій із проблем альтернативної освіти;

5) довідково-енциклопедична, навчальна й навчально-методична література;

6) результати спостережень і досліджень автора під час поїздок до Польщі, Болгарії, Фінляндії, Німеччини, Франції, щорічна участь у Європейській конференції освітніх досліджень (Гельсінкі, Берлін, Істанбул), членство у Товаристві істориків педагогіки (History of Education Society (UK)), Британському товаристві освітнього лідерства, менеджменту й адміністрування (British Educational Leadership, Management and Administration Society).

У сукупності зазначені джерела та інші науково-педагогічні праці, що є в списку використаної літератури, дають змогу сформувати цілісне уявлення про альтернативну освіту дітей та молоді шкільного віку в країнах ЄС і розв'язати поставлені в дисертації завдання.

Серед найбільш суттєвих результатів монографічного дослідження - висунення й обґрунтування низки положень, нових і важливих для порівняльної педагогіки й удосконалення української шкільної освіти, а саме:

– в українській педагогічній науці здійснено цілісний аналіз альтернативної освіти дітей та молоді шкільного віку в країнах Європейського Союзу;

– визначено поняттєво-термінологічний інструментарій порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти;

– простежено формування філософського підґрунтя альтернативної освіти як педагогічного явища;

– систематизовано концептуальні засади альтернативної педагогіки;

– розроблено періодизацію розвитку шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС (I етап – творення альтернативної освіти (80-ті роки XIX ст. – 30-ті роки XX ст.); II етап – спаду активності альтернативних освітніх ініціатив (30-ті – 60-ті роки XX ст.); III етап – відродження альтернативних ідей в освіті (60-ті – 90-ті роки XX ст.); IV етап – активізації впровадження освітніх альтернатив (90-ті роки XX ст. і дотепер));

– окреслено структурно-змістові характеристики альтернативного закладу середньої освіти (недержавний – за джерелом фінансування; світський або конфесійний – за ставленням до релігії; холістичний і трансгресивний – за організацією навчання; діалогічний – за характером навчального процесу; авторський – за наявністю оригінальної навчально-виховної концепції);

– здійснено компаративний аналіз нормативно-законодавчого забезпечення функціонування шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС;

– визначено інструменти дотримання національних та загальноєвропейських освітніх стандартів у закладах альтернативної шкільної освіти країн ЄС (відповідність вимогам, які висувають до державних шкіл; узгодженість з національними цілями і освітніми стандартами; чітко визначена унікальність у порівнянні з загальноосвітніми школами; дотримання прав людини; дотримання акредитаційних і інспекційних вимог; відповідність вимогам до змісту навчання; можливість проходження державного тестування; належне навчально-методичне забезпечення, персонал, приміщення і обладнання; наявність мінімальної кількості учнів);

– розкрито стратегії практичної реалізації ідей альтернативної педагогіки в закладах шкільної освіти (візуалізації, бріколажу і множинного інтелекту);

– охарактеризовано форми і методи, які застосовуються в практиці функціонування альтернативних шкіл у країнах ЄС;

Сподіваємося, що підняті в монографії теоретичні і практичні питання альтернативної освіти дітей та молоді шкільного віку у країнах Європейського Союзу будуть корисними для розробників освітньої політики, представників шкільної адміністрації, учителів, студентів педагогічних вищих навчальних закладів.



РОЗДІЛ 1

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ШКІЛЬНОЇ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄС

1.1. Стан дослідження проблеми шкільної альтернативної освіти у вітчизняній та зарубіжній педагогіці

Системні порівняльні дослідження альтернативного навчання не мають давньої традиції, а тому рано ще говорити про значні результати. Щоправда, цікаві публікації порівняльного характеру в галузі альтернативної педагогіки з'явилися уже наприкінці XIX ст. (Дж. Годд (1871) [371], Г. Т. Марк 1899 [262]) і на початку XX ст. (Ф. В. Роман (1930) [319], Р. Ф. Холмелей (1926) [161]), 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. Прикладами таких подорожей, що мали на меті вивчення досвіду організації альтернативних освітніх закладів, можна назвати 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»; окремі передові ідеї висвітлювалися в «Українському віснику рефлексології та експериментальної педагогіки»,

науково-педагогічному журналі, який виходив у Харкові з 1925, пізніше – під назвою «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології» (1927–1930).

- подорожі берлінських педагогів до Італії у 1986–1987 рр. і у 1995–1996 рр. (результати аналізу висвітлені у двотомному 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, відбувся упродовж останніх 30 років. Найважливіші причини цього – розвиток ідей і практики функціонування авторських шкіл, недержавних шкіл тощо.

По суті, всі дослідження у цій галузі можна поділити за такими тематичними групами:

- теоретичні засади альтернативної освіти;
- дослідження окремих альтернативних шкіл і праці авторів альтернативних освітніх моделей;
- критика ефективності функціонування альтернативних шкіл.

В Україні дидактичні аспекти альтернативної освіти привернули увагу науковців з Інституту системних досліджень освіти Інституту педагогіки АПН України, які в 1993 р. видали колективну монографію [24], що запропонувала науково-методичне обґрунтування, змістове і методичне забезпечення альтернативної освіти, зосередившись на можливостях, інтересах і здібностях обдарованої дитини та можливостях їх розвитку в закладах нового типу – гімназіях та ліцеях. У 2008 р. І. Ветровою було захищено кандидатську дисертацію на тему «Розвиток альтернативної середньої освіти у США (друга половина ХХ століття)» [8]. Маємо зазначити, що в американській педагогіці під «альтернативною школою» часто мають на увазі заклади, призначені для компенсаторного навчання тих, хто в силу соціальних, моральних причин чи стану здоров'я не може чи не бажає відвідувати загальноосвітню школу.

Серед зарубіжних праць, у яких висвітлено теоретичні засади альтернативної освіти, важливе місце посідають публікації дослідників Й. Нагати (Японія) [284], А. Слівки (Німеччина) [331], Б. Сліверського (Польща) [329; 330], С. Губіка (Чехія) [239], Р. Ван ден Хівера (ПАР) [379], Ф. Вудза і Г. Вудз (Великобританія) [389] та ін. Саме у їхніх працях зустрічаємо поняття «альтернативна освіта», «альтернативна школа» та

похідні від них.

Так, у праці японського дослідника Й. Нагати «Альтернативна освіта: глобальна перспектива значуща для Азійсько-Тихоокеанського регіону» (2006) [284] здійснено комплексне дослідження альтернативної освіти, що охопило огляд історії її розвитку у контексті реформування традиційної освіти, активний і пасивний підходи до освіти з акцентом на цілісності як її основному принципі, соціальні умови, в яких функціонують освітні інституції. Розглянуто специфіку застосування кількісних і якісних методів дослідження альтернативної освіти, а також наведено приклади функціонування альтернативних шкіл у Болівії, Таїланді, Австралії, Нідерландах, США, Данії та Новій Зеландії. Узагальнено механізми регулювання і забезпечення якості освіти в альтернативних школах.

У дослідженні Організації економічного співробітництва та розвитку (2008) [240], присвяченому освітнім інноваціям, А. Слівка представила різні концепції альтернативної освіти у різноманітних формах її вияву. Авторка дослідила суспільно-політичний контекст та історію розвитку кількох альтернативних форм навчання у світі, зосередившись на культурі навчання, навчальному середовищі, ролі вчителів, курикулумі та оцінюванні.

Чеський науковець С. Губік пропонує розуміння альтернативної освіти з постмодерністських позицій через її джерело, яким вважає масовий бріколаж. Ця невелика за обсягом публікація підтверджує виникнення інтересу до альтернативної освіти в Чехії після політичних трансформацій кінця 80 – поч. 90-х років ХХ ст.

В іншій країні постсоціалістичного табору – Польщі – альтернативна освіта привернула увагу відомого педагога Б. Сліверського, завдяки ініціативі якого, починаючи з 1992 р., відбулася серія з семи конференцій під назвою «Альтернативна освіта: дилеми теорії і практики», після більшості з яких було видано колективні монографії «Теоретичні засади альтернативної освіти» (2009) [349], «Альтернативна педагогіка. Постулати, проекти і континуації» [305], «Нові контексти альтернативної освіти ХХІ ст.» [294] та ін.

Усі проведені конференції працювали за такими напрямками:

- теоретичні і методологічні дилеми альтернативності педагогіки, їх схвалення і критика;
- концепції, ідеї і моделі альтернативних шкіл, авторських шкіл, освітніх альтернатив у загальноосвітніх школах, альтернатив у позанавчальній діяльності;
- права дитини і її вихователя в процесі соціалізації, а також під час домашнього, шкільного і позашкільного навчання.

Остання конференція відбулася у Варшаві у 2012 р., що засвідчило сталість інтересу до альтернативної освіти в польській педагогіці. Маємо

ствердити важливість ініціативи дослідників, яким доводиться відстоювати право вести педагогічну дискусію щодо явища, яке ще не є усталеним і не має єдиних підходів у науковій думці.

Південноафриканський дослідник Р. Ван ден Хівер підкреслює роль альтернативної освіти для розвитку демократичного суспільства у праці «Альтернативна освіта: бачення демократичної альтернативи» (1987), вживаючи це поняття у значенні, близькому до нашого розуміння [379].

Британські науковці Ф. Вудз і Г. Вудз у своїй праці «Альтернативна освіта для XXI ст.: філософія, підходи, бачення» (2008) навели найпоказовіші приклади альтернативних шкіл, які ґрунтуються на альтернативній освітній філософії: від квакерських, ісламських і буддистських шкіл до вальдорфських шкіл і шкіл Монтесорі [389]. Зважаючи на те, що Г. Вудз очолює кафедру освітньої політики і лідерства в Глосестерширському університеті, у своїх працях вона акцентує саме на ролі альтернативної освіти у розвитку лідерських якостей, креативності і духовності. Дослідниця також є співавтором колективного дослідження британських вальдорфських шкіл.

При обґрунтуванні теоретичних засад альтернативної педагогіки важливе значення мають праці з антипедагогіки, критичної педагогіки, гештальтпедагогіки, емансипаційної педагогіки, холістичної педагогіки, трансгресивної педагогіки. Маємо визнати, що вони тісно переплетені між собою, і, як наслідок, одні й ті ж праці можуть розглядатися як основа кількох напрямів альтернативної педагогіки.

Так, бібліографія праць з усіх вище згаданих напрямів включає таких авторів, як А. Маслоу і К. Роджерс. Це не дивно, тому що до тих пір, поки не було взято загальний курс на гуманізацію освіти, гуманістична педагогіка на певному етапі залишалася прогресивно альтернативною.

На становлення критичної, емансипаційної і трансгресивної педагогіки відчутний вплив справила праця бразильського філософа П. Фрейре «Педагогіка пригноблених» (2000) [207]. Згідно з автором, педагогічна практика має опиратися на виховну взаємодію, яка керується рівноправністю, урахуванням індивідуальних преференцій і потреб вихованця, визнанням права вихованця на спільне створення й оцінювання освітніх ситуацій, а також створенням клімату психологічної єдності вихователя і вихованця, який вірить у власні сили, руйнує формалізм і неповагу. Освітні зміни, на думку П. Фрейре, повинні супроводжуватися суспільним рухом, спрямованим на усунення нерівності й порушень основних прав людини.

Логічно пов'язаною з «Педагогікою пригноблених» є праця видатного американського педагога Г. Жиру «Уроки Паоло Фрейре, які варто засвоїти» (2011) [221]. Взагалі саме Генрі Жиру вважають теоретиком критичної педагогіки. Зміну підходів до освіти і виховання

можна простежити у його найвідоміших публікаціях «Критична педагогіка, державна і культурна боротьба» (1989) [220], «Вчителі як інтелектуали: у напрямку критичної педагогіки» (1988) [223], «Державний простір, громадське життя: демократія за межами цинічної культури» (2003) [222]. У дусі демократичної педагогіки Г. Жиру розгорнув дискурс освітніх можливостей. У його працях знаходимо поняття «критична демократія» або «радикальна демократія», через які розкривається зв'язок освіти із соціальною справедливістю, свободою й егалітарними стосунками в економічній, політичній і культурній сферах. Отже, метою теоретичних узагальнень Г. Жиру є боротьба за освітні можливості засобами критичної демократії. Його погляди поділяють освітяни І. Шор [328], П. МакЛарен [268], Л. Кінчело [247] та ін.

Найвідомішим теоретиком гештальтпедагогіки був французький науковець С. Гінгер, пентаграма якого демонструє п'ять основних вимірів людської діяльності, які розглядає Гештальт-підхід. У 1974–1980 роках він був головним експертом ЮНЕСКО у галузі спеціальної освіти і психології. У 1980 р. разом з дружиною А. Гінгер заснував Паризьку школу гештальттерапії (École Parisienne de Gestalt), яка сьогодні є найпотужнішим закладом, що тренує спеціалістів у цій галузі. Його програмна праця «Гештальттерапія: мистецтво контакту» [217] перекладена 15 мовами (крім французької – англійською, іспанською, португальською, італійською, російською, польською, румунською, українською, латвійською, македонською, грецькою, сербською, японською, китайською). Це та інші джерела («Креативний дозвіл: мистецтво гештальттерапії» М. Спаньоло Лобб (2007) [333], «Гештальттерапія: живемо креативно сьогодні» Ж. Маскелі [264] та ін.) дали змогу отримати уявлення про теоретичні засади гештальтпедагогіки.

Для розуміння концептуальних положень емансипаційної педагогіки, крім згаданої вище книги П. Фрейре «Педагогіка пригноблених», важливу роль відіграє праця П. Бурдьє і Ж. К. Пассрона «Відтворення: елементи системи освіти» [4]. Головною ідеєю апологетів емансипаційної педагогіки є символічне насилля і свавілля будь-якого педагогічного впливу, а також пристосовницький характер освіти. Тому завданням альтернативної школи є виховання критичності, самостійності мислення, творчості і активності засобами виявлення й аналізу механізмів домінування, поширених в освіті.

Важливе значення для усвідомлення концептуальних засад холістичної педагогіки мають праці американського дослідника Р. Міллера («Навіщо потрібні школи?: холістична освіта в американській культурі» (1990) [275], «Вільні школи, вільні люди: освіта і демократія після 1960-х» (2002) [278], «З турботою про нове життя: есе про холі стичну освіту» (2000) [277]), канадського педагога Дж. Міллера («Холістичний курикулум» (1988) [274], «Холістичний підхід і духовність в освіті» [273]),

американської дослідниці А. Лемков («Принцип цілісності» (1990) [255]), польського прибічника холістичної освіти А. Шишко-Богуша («Холістична педагогіка» (1989)) [345], «Холістична педагогіка в період змін у сучасних гуманітарних науках» [346], «Холістична педагогіка як подолання кризи виховання» [347] та ін. У всіх цих працях відзначено єдність і цілісність усього живого; всеохоплення найвищої реальності й абсолюту; багатовимірність та ієрархічний характер існування; доведено необхідність використання цих принципів в освіті.

Теоретичні основи трансресивної педагогіки, крім згаданих праць П. Фрейре і Г. Жиру, черпаємо з наукових узагальнень польського науковця Я. Козелецького, якого вважають творцем концепції трансресивної людини («Трансресія і культура» (2001) [251], «Психотрансресіонізм» (2001) [250], Р. Мея («Про природу людини» [266]).

Для популяризації ідей альтернативної педагогіки, яка досі часто залишається осторонь при визначенні теоретичних засад традиційної офіційно схваленої педагогічної науки, випускають періодичні видання (див. табл. 1.1), що служать платформою як для односторонців, які підтримують альтернативні педагогічні ідеї, так і для критиків, які їх не приймають.

Таблиця 1.1

Журнали, які є інструментом розвитку різних напрямів альтернативної педагогіки

Напрямок альтернативної педагогіки	Назва журналу
Критична педагогіка	<ul style="list-style-type: none"> • «Міжнародний журнал критичної педагогіки» (The International Journal of Critical Pedagogy, з 2008 року) [363] • «Радикальна педагогіка» (Radical Pedagogy, з 1999 року) [313] • Радикальний учитель (Radical Teacher, з 1975 року) [314] • «Журнал дослідження принципів критичної освіти» (The Journal for Critical Education Policy Studies, з 2003 року) [364]
Гештальт-педагогіка	<ul style="list-style-type: none"> • «Гештальт огляд» (Gestalt Review, з 1997 року) [216]
Емансипаційна педагогіка	<ul style="list-style-type: none"> • «Журнал педагогіки, плюралізму і практики» (The Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice) [365]
Холістична педагогіка	<ul style="list-style-type: none"> • «Огляд холістичної освіти» (Holistic Education Review), перейменований згодом у «Зустрічайте: освіта для розуміння і соціальної справедливості» (Encounter: Education for Meaning and Social Justice) [187]
Трансресивна педагогіка	<ul style="list-style-type: none"> • «Трансресивна культура» («Transgressive Culture», з 2011 року) [373].

Отже, можемо дійти таких висновків щодо висвітлення теоретичних засад альтернативної освіти у науково-педагогічній літературі:

- в українському педагогічному просторі практично відсутні праці, присвячені теорії альтернативної освіти;
- хронологія праць, присвячених теоретичним засадам альтернативної освіти, розпочинається кінцем 70-х рр. ХХ ст., коли в європейському суспільному житті стали більш активними радикальні емансипаційні рухи;
- активізація наукових пошуків у сфері альтернативної освіти у країнах постсоціалістичного табору відноситься до поч. 90-х рр. ХХ ст.;
- важливу роль у популяризації теорії альтернативної освіти відіграють періодичні видання.

До другої тематичної групи відносимо як праці, спрямовані на дослідження окремих альтернативних шкіл, так і праці авторів альтернативних освітніх моделей. Маємо зазначити, що дескриптор «альтернативний» нечасто застосовується у цих роботах, оскільки вони охоплюють набагато ширші хронологічні рамки і пов'язані як із початком функціонування тієї чи іншої альтернативної моделі, так і зі зростанням інтересу до неї, що часто є наслідком суспільно-політичних і культурно-освітніх змін у тій чи іншій країні.

Не маючи змоги детально проаналізувати всі дослідження цієї тематичної групи, звернемо увагу на ті з них, які найактивніше представлені у педагогічному просторі: 1) країни-батьківщини шкільної освітньої альтернативи; 2) інших країн-членів Європейського Союзу; 3) російськомовного педагогічного наукового простору, зважаючи на те, що під час перебування України у складі Радянського Союзу в такий спосіб з ними знайомилася прогресивна українська громадськість; 4) України.

Праці, за якими досліджено тенденції становлення, розвитку і впровадження педагогічної системи італійського педагога, першої жінки – доктора медицини **Марії Монтесорі**, систематизовано за такими групами: основні праці самої М. Монтесорі; найвідоміші праці, присвячені життєвому і творчому шляху педагога, практичній реалізації цієї педагогічної системи і її критиці. Крім того, важливим джерелом інформації стали матеріали, запропоновані Міжнародним товариством Монтесорі [438] і матеріали з веб-сайтів шкіл Монтесорі.

Одним з активних популяризаторів педагогіки Монтесорі був особисто з нею знайомий Едвін Мортімер Стендінг. Цей засновник Центру досліджень спадщини Марії Монтесорі в Сіетлі був палким прихильником її педагогічної системи. Дві важливі книги цього автора – «Монтесорі: революція в освіті» [336] і «Марія Монтесорі, її життя і робота» [335]

мають велике значення і сьогодні, про що свідчить високий індекс їх цитування і кілька перевидань різними мовами світу (французькою, німецькою). Після смерті Е. М. Стендінга центр продовжує функціонувати на кошти, які автор залишив для його підтримки. Лише незначна частка матеріалів науковця була опублікована, але рукописи, доступні в інформаційних матеріалах Центру, широко використовуються теоретиками і практиками, зацікавленими у шкільній моделі М. Монтесорі.

Його відома праця «Монтесорі: її життя і робота» [335] з передмовою виконавчого директора Міжнародної асоціації Монтесорі Лі Хейвіс сповнена захоплення педагогічною теорією і практикою, запропонованою Марією Монтесорі. Життя відомої освітянки розкрито через публікування записів її щоденника, опису її успішних і менш успішних освітніх експериментів. У передмові висвітлено зміни, які відбулися у сприйнятті ідей Марії Монтесорі на початку ХХІ ст. У додатках подано список періодичних видань, курсів, товариств, фільмів і навчальних матеріалів, пов'язаних з упровадженням її педагогічної системи, подано коротку бібліографію книг Марії Монтесорі і авторів, які писали про її життя і творчість.

Американська дослідниця Р. Крамер своєю працею «Марія Монтесорі: біографія» (1976, перевидана у 1983 р., 1988 р.) [252] продемонструвала не лише значний внесок М. Монтесорі у теорію розвитку дитини і соціальне реформування освіти, а й розкрила низку суперечностей як у її системі підготовки, так і у приватному житті. У книзі простежується яскраво виражений американський світоглядний підхід (причому до певної міри феміністичного характеру) до розуміння жіночої психіки і мотиваційних механізмів самовираження. Цінними є узагальнення авторки, зроблені на матеріалі, наданому їй членами сім'ї М. Монтесорі з домашніх архівів.

У книзі Дж. Гутека «Метод Монтесорі: походження педагогічних інновацій (зі скороченим анотованим виданням праць Марії Монтесорі)» [281] розкрито суспільно-політичне тло, на якому Марія Монтесорі розвивала філософію, що лягла в основу її педагогічної системи. Автор описує, як молода жінка долала перешкоди на освітньому і кар'єрному шляху в Італії в пізню вікторіанську епоху. Автор аналізує етапи постання першої школи М. Монтесорі під назвою «Дім Дитини» в Римі. У структурі книги виокремлено: біографію М. Монтесорі, провідні засади її педагогічної системи, подано скорочену анотовану версію праці «Метод Монтесорі» видання 1912 р., а також документальні матеріали, які допомагають розкрити життєвий і творчий шлях М. Монтесорі.

У праці американської дослідниці-теолога К. Р. Луян «Монтесорі: прожити гідне життя» (2011) [258] розглянуто життєвий і творчий шлях М. Монтесорі під незвичним кутом – через заглиблення у її розуміння

витоків війни. Автор пропонує шляхи впливу педагогічної системи М. Монтесорі на мирне майбуття через відкриття нею «таємниці миролюбної дитячої душі».

Цю ж ідею підтримала вчитель-практик Катрін Кадден своєю книгою «Миролюбна революція засобами освіти» (2009) [253], поділившись досвідом практичної діяльності у школах, які діяли за системою М. Монтесорі у різних країнах і навіть у гарячих точках планети. Не дивно, що в «Енциклопедії мирної освіти» (2008) аналізу миротворчого потенціалу педагогічної системи М. Монтесорі присвячено окремий розділ [188, с. 33–38].

Проте педагогічні підходи М. Монтесорі зазнали серйозної критики ще при її житті. Подорожуючи Європою, США, Індією та іншими країнами, педагог читала багато лекцій, часом кидаючи виклик педагогічній громадськості, яка стояла на позиціях традиційної освіти або підтримувала освітні альтернативи іншого спрямування. Так, відомий американський неопрагматист В. Кілпатрик приурочив до приїзду М. Монтесорі до США критичну працю «Проаналізований метод Монтесорі» (1914). Він провів паралель між практично зорієнтованими педагогічними системами «професора Дьюї» і «мадам Монтесорі» (хоча на той час М. Монтесорі вже була доктором медицини) не на користь останньої. Головними аргументами проти застосування педагогічної системи М. Монтесорі була простота засобів навчання, суто пізнавальна спрямованість ігрової діяльності, некерованість навчальної діяльності. Авторитет В. Кілпатрика вплинув на американську педагогічну громадськість у такий спосіб, що Метод Монтесорі не вкоренився на північноамериканському ґрунті аж до другої половини ХХ ст., коли він повернувся і зазнав більшого поширення, ніж на своїй батьківщині – на європейському континенті. Нова хвиля популярності освіти за педагогічною системою М. Монтесорі спричинила критичні випадки проти В. Кілпатрика, що й зустрічаємо у праці Д. Кемпбела «Критичний аналіз праці Вільяма Херда Кілпатрика «Проаналізований метод Монтесорі» (1970) [154], яка втричі більша за обсягом за критиковану працю.

Аналіз праць Марії Монтесорі, перекладених різними мовами, демонструє цікаві тенденції щодо інтересу до її педагогічної системи (яку вона називала методом) у різних країнах. Значну зацікавленість до пропагованих М. Монтесорі підходів до дитячого виховання продемонструвала царська Росія, де у перекладі педагогічній громадськості відкрилися праці «Уява у творчості дітей і великих художників» (1915) [72], «Дім дитини. Метод наукової педагогіки» [76], «Метод наукової педагогіки, що застосовується для виховання дітей у домах дитини» (1915) [81], «Керівництво до мого методу» (1916) (переклад з італійської) [84]. Праця «Метод наукової педагогіки, що застосовується для виховання дітей

у домах дитини» зазнала низки перевидань російською мовою: у 1918 р. [79] і у 1920 р. [78] з поверненням інтересу до неї у 1993 р., коли перероблене і доповнене видання знову привернуло увагу науковців і освітян-практиків [80].

Праця, присвячена опису практичних аспектів обладнання і виховання у домі дитини, яка так і називалася «Дім дитини», була опублікована російською мовою у 1920 р. [75], з тривалою перервою у перевиданнях аж до 1993 р. [77; 80].

На початку 20-х років у Росії вийшла серія перекладених праць М. Монтесорі, присвячених практичним порадам щодо підготовки учителя (1921) [82], викладання арифметики (1922) [71] і геометрії (1922) [73] в початковій школі, а також із проблем самовиховання і самонавчання у молодшому шкільному віці (1922) [106].

Проблеми виховання і навчання дітей, підняті М. Монтесорі на межі XIX і XX століть, не втратили своєї актуальності, про що свідчить повернення інтересу до них через сто років, коли були опубліковані праці «Розвиток потенційних можливостей людини» (1993) [99], «Допоможи мені зробити це самому» [83] і «Діти – інші» (2004) [74].

У той же період у Росії було виконано низку дисертаційних досліджень педагогічної системи М. Монтесорі та її окремих елементів: докторська дисертація «Монтесорі в парадигмі реформаторської педагогіки» (М. Сорокова, 2004) [111], «Педагогіка Марії Монтесорі в сучасній системі підготовки й перепідготовки працівників дошкільної освіти» (М. Якімова, 2000) [134], «Педагогічна теорія Марії Монтесорі в суспільній дошкільній освіті Росії першої половини XX ст.» (І. Дьяченко, 2000) [26], «Специфіка неперервної освіти вчителя в умовах «Дому Монтесорі» (Н. Рудакова, 2004) [105], «Формування соціального досвіду молодших школярів у Монтесорі-освіті» (Т. Громакова, 2005) [23], «Соціальна адаптація школярів у педагогічній системі Марії Монтесорі» (А. Тімоніна, 2012) [118], «Розвиток дослідницької діяльності учнів у Монтесорі-освіті» (Т. Белова, 2011) [2]. Окремі дисертації присвячено адаптації до освітньої теорії і практики різних країн: «Педагогічні погляди Марії Монтесорі та їх вплив на освітню систему США» (Г. Волік, 2001) [10], «Історичний досвід адаптації педагогічної системи М. Монтесорі в освіті Росії і США» (А. Нікольська, 2009) [86].

На жаль, нам не вдалося знайти праць М. Монтесорі, перекладених українською мовою, проте це не означає відсутності інтересу до її педагогічної системи, що може бути підтверджено наявністю дисертаційних досліджень спадщини видатного педагога, серед яких – «Ідеї раннього розвитку і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М. Монтесорі» (А. Ільченко, 2007) [58].

Хоча педагогічну модель **С. Френе** порівняно недавно почали

відносити до «освітніх альтернатив» [156; 240], його ідеї завжди стояли в ряду нових, прогресивних, інноваційних. Французький дослідник Луї Легран зробив значний внесок у дослідження спадщини свого співвітчизника, висвітливши результати своїх наукових розвідок у працях «На шляху до педагогіки дива» (1960) [254], «Селестен Френе (1896 – 1966)» (1993) [253], де він характеризує як особливості застосування педагогічних технологій, запропонованих і апробованих С. Френе, так і його життєвий шлях з акцентом на обставинах, які сформували світогляд видатного педагога.

Визначенню особливого внеску С. Френе в педагогіку присвячена праця французької дослідниці Л. Морі «Френе в педагогіці» (1988) [265]. Французькі автори П. Кланше, Е. Дебар'є, Ж. Тестаньєр у праці «Педагогіка Френе: нове бачення і перспективи» (1993) [164] окреслюють шляхи розвитку педагогічної моделі С. Френе і її значення для сучасної школи.

У 1996 році у Франції було проведено низку заходів, присвячених 100-річному ювілею видатного освітянина і 70-річчю руху «за кооперативне навчання». Серед них важливе місце посіла наукова конференція «70 років руху за кооперативне навчання і активне громадянство – педагогіка Френе: перманентність і зміни», проведена в Університеті Кан (жовтень, 1996 р.) [206]. Під час конференції педагогічні ідеї С. Френе були розглянуті в контексті міждисциплінарних досліджень, що поєднали політиків, педагогів, філософів, психологів, соціальних педагогів з різних країн.

На жаль, не так багато досліджень, присвячених педагогічній моделі й життєвому шляху видатного французького педагога, опублікованих англійською, російською та українською мовами. Книга американського дослідника В. Акера «Французький освітянин Селестен Френе (1896–1966): дослідження впливу ідей на освіту» (2007) [137] – одна з небагатьох англомовних праць, присвячених творчій спадщині С. Френе. Автор зазначає, що ідеї видатного освітянина практично не відомі за межами Франції, водночас стверджуючи, що його ідеї інтегрування технології в навчальний процес є дуже сучасними і потрібними сучасній освіті.

В Україні зацікавленість педагогічною системою С. Френе починається з кінця 20-х – поч. 30-х рр. минулого століття, коли в журналі «Шлях освіти» було надруковано серію статей самого С. Френе («Типографія в школі» (1926) [124], «Не треба підручників» (1928) [122], «Шкільна кооперація у Франції» (1928) [125], «Техніка навчання за системою «Типографія в школі» (1933) [123]), а також матеріал під назвою «Справа товариша Френе (закордонна хроніка)» (1933) [113]. На сторінки журналу «Шлях освіти» С. Френе повернувся у 1997 р. публікацією О. Сухомлинської «Сухомлинський і Френе: спільне і відмінне у

вихованні» [116]. Цей матеріал повернув увагу науковців до гуманістичної педагогічної моделі С. Френе, результатом чого стало порівняльно-педагогічне дослідження І. Суржикової «Педагогічні ідеї Василя Сухомлинського і Селестена Френе (порівняльний аналіз)» (2003) [115]. Крім того, у 1991 р. дослідниця П. Браїловська у Києві захистила кандидатську дисертацію «Розвиток теорії і практики навчання і виховання школярів у творчій спадщині французького педагога Селестена Френе» [3].

У Росії педагогічні ідеї С. Френе привернули увагу видатного дослідника в галузі порівняльної педагогіки Б. Вульфсона, який характеризує специфіку функціонування школи відомого французького педагога в контексті розгляду основних тенденцій розвитку загальноосвітньої школи Франції після другої світової війни у своєму докторському дослідженні (1971) [11], а також у працях «Педагогічна думка в сучасній Франції» (1970) [12], «Школа сучасної Франції» (1970) [14], «Французький педагог Селестен Френе» (1970) [13]. Крім того, російськомовним матеріалом для подальших досліджень служать перекладені в 90-х рр. вибрані праці відомого педагога [120; 121] і дослідження Л. Леграна «Френе і сучасність» (1985), ініційоване ЮНЕСКО [68].

Повний бібліографічний опис публікацій С. Френе опрацьовано французьким дослідником Ж. Піатоном у дисертаційному дослідженні «Педагогічні ідеї Селестена Френе» [308], де наведено список з 1700 найменувань, проте нами використано основні праці, які зазнали низки перевидань: «Друкарня в школі (нова техніка загальної освіти)» [205], «Сучасна французька школа: практичні поради щодо організації навчального матеріалу і педагогічних технік для загальної освіти» [201], «Освіта через працю» [204].

Специфіка джерельної бази, пов'язаної із **Р. Штайнером**, полягає в тому, що лише частину своїх досліджень науковець виклав у письмовому вигляді як книги і статті. В основному ж він представляв свої думки у формі лекцій, які він читав різним категоріям слухачів у різних країнах Європи. Всього застенографовано близько 6000 лекцій Р. Штайнера. Повне видання його творів німецькою мовою складає 350 томів. Багато праць перекладено англійською, російською, японською мовами та івритом. Так, російською мовою перекладено окремі томи повного зібрання творів. Наприклад, уперше було видано пов'язані між собою лекції про багатовимірність простору і зв'язок математичних уявлень з дійсністю [132].

На жаль, нам не вдалося знайти праць Р. Штайнера, перекладених українською мовою. Проте інтерес до його спадщини засвідчений кількома науковими дослідженнями у різних галузях, серед яких кандидатська дисертація В. Новосельської «Естетичне виховання учнів у вальдорфських школах» [88] (педагогіка), захищена в 2004 р., кандидатська дисертація С. В. Гозак «Гігієнічна оцінка впровадження вальдорфської педагогічної

технології в загальноосвітніх навчальних закладах України» [20]. У Росії темою для наукових досліджень стали «Філософсько-педагогічні основи вальдорфської школи» (В. Науменко, 2000) [85], «Формування творчої особистості школярів засобами евритмії: вальдорфська педагогіка» (Є. Пірадова, 2008) [96] та ін. Комплексна аналітична праця російського емігранта І. Зільберберга присвячена життєвому шляху, науковій і практичній діяльності Р. Штайнера [57].

У Європі, починаючи з 90-х рр., видано низку праць, присвячених аналізу спадщини Р. Штайнера і висвітленню можливостей її практичної реалізації. Нами найбільшою мірою використано матеріали таких педагогів, як: Т. Нільсен (Великобританія), який називав штайнерівську педагогіку педагогікою уяви [291], Е. Оглетрі (Данія), у дослідженні якого показано прямий зв'язок між вальдорфською освітою і ефективним розвитком креативності [296]. Важливою для усвідомлення механізмів поширення ідей Р. Штайнера стала публікація британського дослідника Дж. Паулла «Рудольф Штайнер і Оксфордська конференція: народження вальдорфської освіти в Британії» [303].

Поширенню ідей Р. Штайнера в Європі служить видавництво «Steiner Books», яке, працюючи з 1994 р., видає десятки книг і репринтів, пов'язаних з іменем Рудольфа Штайнера. Для нашого дослідження цінними стали перевидані праці Р. Штайнера «Освіта дитини і ранні лекції про освіту» (1996) [340], «Антропософія: фрагмент» (1996) [338]. Розумінню специфіки застосування евритмії у вальдорфських школах сприяли праця Р. Штайнера з роз'ясненнями Б. Ашера «Евритмія: вступ» (2007) [339], а також дослідження Т. Поплавські, описане у книзі «Евритмія: ритм, танець і душа» [310].

Останнім часом підвищилася зацікавленість світової педагогічної громадськості альтернативною виховною системою шотландського освітянина Александра Нілла. Так, були перевидані його праці «Проблемний учитель» (1939) [289], «Вільна дитина» (1953) [288], «Саммерхіл: Радикальний підхід до освіти» (1969) [286]. Повернула школу «Саммерхіл» на передові позиції педагогічних дебатів про доцільність вільного виховання стаття Ж. Ф. Саффанжа «Александр Сазерленд Нілл (1883–1973)» у «Щоквартальному порівняльній педагогіки» (1994) [323], перевидана у 2000 р. Міжнародним Бюро освіти ЮНЕСКО. Називаючи А. Нілла «піонером 20-х років», автор публікації шкодує про те, що його смерть у 1973 р. фактично не була помічена освітянською громадськістю і позначила кінець саги під назвою «Саммерхіл», його маленької школи у Саффолку, що межувало з неповагою та неприйняттям гідної людини, яка впродовж кількох десятиліть символізувала нонконформістський рух у освіті. Він наголошує на тому, що книга А. Нілла «Саммерхіл: радикальний підхід до виховання дитини» (1960) [286] була справжнім

бестселлером у 60-х рр. ХХ ст. і ознаменувала цілу епоху авангардного руху в освіті. Такі ж спостереження були зроблені Е. Фроммом, який написав передмову до цього видання [208]. На гребені поновлення загальної уваги до альтернативної педагогічної системи А. Нілла було зроблено російський переклад його книги «Саммерхіл: виховання свободою» (2000) [87]. Шкода, але поки що немає праць педагога, перекладених українською мовою.

Немає також педагогічної літератури українською мовою і про школи «Садбері Валеї», хоча їм присвячено низку англійських публікацій за авторства групи її засновників, які визначили філософію цієї альтернативної педагогічної системи. Серед них найпопулярнішими є праці Д. Грінберга «Оголошуємо про постання нової школи: особисті спостереження під час заснування школи «Садбері Валеї» (1973) [227] і «Нарешті вільні» (1995) [228].

Бібліографічний огляд засвідчує і відсутність україномовної інформації про кемпхільські школи, школи під егідою освітніх організацій тощо. Інформацію про нові освітні альтернативи можна почерпнути зі спеціально розроблених сайтів, які постійно оновлюються, з відеоматеріалів рекламного характеру тощо.

Цінним джерелом інформації про альтернативні школи є матеріали, узагальнені європейськими і національними асоціаціями, які об'єднують мережі альтернативних шкіл певного типу. Так, наприклад, інформацію про навчальні заклади, які в основу свого функціонування заклали Вальдорфську концепцію, узагальнює Європейська рада Штайнерівської вальдорфської освіти (European Council for Steiner Waldorf Education (ECSWE) [427]), яка об'єднує 26 національних вальдорфських асоціацій у Європі, що представляють близько 711 шкіл у Європі, в яких навчається понад 147000 учнів.

Серед країн Європейського Союзу, в яких активно діють організації, що забезпечують координування діяльності Вальдорфських шкіл, – Австрія (Австрійська асоціація Вальдорфських шкіл) [460], Бельгія (Бельгійська асоціація Вальдорфських шкіл [429]), Чехія (Асоціація Вальдорфських шкіл Чеської республіки [405]), Данія (Асоціація незалежних шкіл Рудольфа Штайнера в Данії [438]), Естонія (Естонська спілка Вальдорфських шкіл [419]), Фінляндія (Фінська асоціація Вальдорфської освіти) [440], Франція (Федерація Вальдорфських шкіл Франції) [429], Німеччина (Німецька асоціація незалежних Вальдорфських шкіл) [414], Угорщина (Угорська асоціація Вальдорфських шкіл) [431], Італія (Федерація Вальдорфських шкіл Італії) [430], Люксембург (Люксембурзька асоціація Вальдорфських шкіл) [423], Нідерланди (Нідерландська асоціація Вальдорфських шкіл) [416], Норвегія (Норвезька асоціація Вальдорфських шкіл) [441], Словаччина (Словацька асоціація

прихильників вільних Вальдорфських шкіл) [406], Швеція (Шведська федерація Вальдорфських шкіл) [444], Швейцарія (Асоціація шкіл Рудольфа Штайнера в Швейцарії й Ліхтенштейні) [404], Велика Британія і Північна Ірландія (Об'єднання Вальдорфських шкіл у Великобританії й Північній Ірландії) [439] (див. Додаток Е). В Україні теж діє Асоціація Вальдорфських ініціатив [401].

Міжнародна асоціація Монтесорі (Association Montessori Internationale) [410] була заснована самою Марією Монтесорі у 1929 р. Завданнями Асоціації є: контроль за програмами підготовки вчителів; нагляд за якістю матеріалів для обладнання шкіл Монтесорі; координування видання книг з роз'ясненням педагогічної системи Монтесорі; організація конгресів і навчальних конференцій; координування діяльності дочірніх національних асоціацій Монтесорі; видання часопису «Комунікації» і «Бюлетеня Міжнародної асоціації Монтесорі».

Дочірні національні асоціації функціонують у Франції (Association Montessori de France) [409], Німеччині (Deutsche Montessori Gesellschaft) [417], Ірландії (Association of A.M.I. Teachers of Ireland) [412], Румунії (Association for the Development of Montessori Education in Romania) [408], Іспанії (Asociación Montessori Española) [407], Швеції (AMI Montessori Alumni Sweden) [402], Швейцарії (Association Montessori Suisse) [412] і Великобританії (The Montessori Society A.M.I.(UK)) [442].

На відміну від Північної Америки, де діє єдиний Кемпхільський фонд, у Європі немає об'єднуючої організації. Натомість, у Великобританії функціонує Асоціація Кемпхільських громад (Association of Camphill Communities in UK and Ireland) [413].

Інструментом поширення ідей С. Френе є Міжнародна федерація руху за сучасну школу (Fédération Internationale du Mouvement de l'École Moderne) [422], яка має філії у Франції (Amis de Freinet) [403], Бельгії (De Freinetbeweging) [415], Австрії (Freinet Gruppe Wien) [425], Німеччині (Die Freinet-Kooperative e.V.) [418], Швейцарії (Freinet Gruppe Schweiz) [424], Швеції (Freinetrörelsen i Sverige-Kooperativet Arbetets Pedagogik) [426], Італії (Movimento di Cooperazione Educativa) [434], Іспанії (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular) [435], Португалії (Movimento da Escola Moderna) [433], Польщі (Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta) [437].

Отже, можемо дійти висновку, що:

- серед досліджень окремих альтернативних шкіл і праць авторів альтернативних освітніх моделей найбільшу увагу світової педагогічної громадськості привертають вальдорфські школи, школи Монтесорі, кемпхільські школи, школи Френе та школи і шкільні мережі «Самерхіл» (А. Нілл) та «Садбері Валеї» (Д. Грінберг та ін.);
- праці більшості авторів альтернативних педагогічних систем

(М. Монтесорі, Р. Штайнера, А. Нілла, С. Френе, Д. Грінберга, К. Кеніга та ін.) перекладені багатьма європейськими мовами, проте фактично немає їхніх праць у перекладі українською;

- найбільшу увагу до альтернативних педагогічних систем можна простежити за життя автора, що цілком логічно, а також наприкінці 70-х рр. ХХ ст. у країнах-традиційних членах Європейського Союзу, що пов'язано з антиавторитарними емансипаційними громадськими рухами, і на поч. 90-х рр. ХХ ст. у країнах-нових членах ЄС, які у своїй більшості попередньо входили до соціалістичного табору, і лише вийшовши з нього, отримали право на можливість пропонувати альтернативи традиційній авторитарній освіті;

- підтримці оригінального етосу альтернативної педагогічної системи служать асоціації її прихильників, які, крім виконання контролюючої функції, працюють над створенням інформаційних ресурсів, публікуванням періодичних видань і навіть утримують власні видавництва, орієнтовані виключно на друк наукових і навчально-методичних матеріалів за авторською педагогічною моделлю.

Цілком закономірним є неприйняття нового, неконвенціонального підходу, запропонованого альтернативною освітою, а відтак низка джерел присвячена її **критиці**. Таку критику простежуємо на кількох рівнях:

- теоретичному, коли критиці піддані теоретичні засади того чи іншого альтернативного підходу, виражені у філософії і місії школи (В. Кілпатрік виступив проти системи М. Монтесорі, а згодом сам був підданий критиці [154], Дж. Дарлінг (1994) [179] та ін.);

- практичному, коли внаслідок діяльності інспекції і невдоволення батьків опубліковано зауваження щодо невідповідної шкільної атмосфери, неправомірності дій учителів і вихователів, неприйнятних цінностей, неякісних освітніх послуг тощо (М. Фантіні (1976) [194] та ін.);

- прогностичному, коли критики висловлюють сумніви щодо доцільності і перспектив розвитку тієї чи іншої альтернативної шкільної моделі (А. Одден [295] та ін.).

Аналіз цих джерел необхідний для уникнення суб'єктивності, що є вкрай небезпечним при зосередженні лише на джерелах, запропонованих авторами альтернативної моделі і її прихильниками. Отже, перша і третя групи джерел дають змогу ознайомитися з різними підходами до освітніх альтернатив, у той час як друга група безпосередньо знайомить з інформацією «з перших вуст».

Як з'ясовано в результаті вивчення наукових джерел, педагогічною наукою накопичено певний потенціал теорії і практики європейської альтернативної освіти. Проте багато в чому цей доробок фрагментарний і неоднорідний, його використання не носить системного характеру. В роботах дослідників поки ще недостатньо досліджені теоретичні підходи

до європейської альтернативної освіти, не здійснено її моделювання, не приділено спеціальну увагу її цілісному дослідженню, що може відбуватися на таких рівнях:

- філософсько-світоглядному, базованому на результатах теоретичного дискурсу діалогу українських і світових учених;
- аксіологічному, вибудованому на порівнянні цінностей української освіти і цінностей, які покладено в основу окремих освітніх альтернатив;
- організаційно-педагогічному, який досліджує способи практичного використання альтернативних педагогічних систем.

У цілому можна констатувати, що, незважаючи на важливість проблеми використання альтернативних педагогічних систем, до неї досі не було застосовано комплексний дослідницький підхід. Не були систематизовані форми і методи, притаманні альтернативним закладам середньої освіти, критерії оцінювання якості освітніх послуг, що ними надаються. Це все знижує ефективність і ускладнює досягнення продуктивності теоретичного осмислення і практичного використання альтернативних освітніх систем в українській освіті.

1.2. Концептуальні засади порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС

Істотним наслідком глобалізаційних процесів є зростання динаміки суспільних процесів. Раніше умови людського існування не змінювалися так радикально і в такому швидкому темпі, як сьогодні. Особливого значення ці зміни набули в освіті, що призвело до постійної інноваційної діяльності і реформування.

Особливості сучасного етапу розвитку освіти полягають у тому, що дослідники, перебуваючи фактично на рубежі століть, можуть використати свою привілейовану можливість – 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. Це переосмислення стає

можливим завдяки проведенню порівняльно-педагогічних досліджень, які дають змогу виявити елементи конструктивного світового досвіду у галузі альтернативної освіти.

Останнім часом здійснюється все більше порівняльних досліджень альтернативної освіти. Такий стан справ, у першу чергу, пов'язаний із глобалізаційними тенденціями, які визначають взаємозалежність освітніх процесів у різних регіонах. Глобалізація збільшує потребу в інформації, яка, з одного боку, стосується інших країн, а з іншого – впливає на особливості розвитку освіти в одній, окремо взятій, країні. Одним із найважливіших джерел інформації щодо традиційної й альтернативної освіти в різних країнах є саме порівняльно-педагогічні дослідження.

Наприкінці XIX – на поч. XX ст. найважливішим джерелом порівняльно-педагогічних узагальнень у галузі альтернативної освіти були педагогічні подорожі і педагогічний лекторій. Так, педагогічна громадськість України ознайомилася з функціонуванням шкіл М. Монтесорі, С. Френе, Р. Штайнера. Характеризуючи цей період, українська дослідниця О. Локшина веде мову про «найбільш примітивні порівняльно-педагогічні дослідження, які робилися мандрівниками. Повернувшись на батьківщину, вони на власний розсуд складали описи оригінальних освітніх практик у зарубіжних країнах, наголошуючи на їхній екзотичності» [69, с. 8].

Для розвитку порівняльних досліджень альтернативної освіти важливим є виявлення причин існуючих розбіжностей між даними, отриманими різними авторами. Алоїс Берлі [152] звертає увагу на два недоліки, які найчастіше трапляються при проведенні порівняльно-педагогічних досліджень. Перший з них полягає в тому, що багато дослідників недостатньо мірою враховують культурний і політичний контекст досліджуваної дійсності. Другий, не менш серйозний недолік, полягає в неправильному тлумаченні спеціальної термінології. До цього переліку можна додати ще один недолік, який стосується суто педагогічної подорожі – брак можливостей перевірки даних. Під час подорожі дослідники спостерігають за явищами, описують їх, а подальший аналіз часто ускладнюється тим, що подекуди нерепрезентативні дані не дають змоги сформулювати об'єктивну оцінку функціонування цілої системи, а ігнорування системного, діахронного і синхронного підходів призводить до необ'єктивних узагальнень [325; 257; 261; 209].

Вищезгадані недоліки в методології порівняльно-педагогічних досліджень традиційно називаються недоліками еквівалентності (зіставлення), однак не вичерпують усіх можливих причин недостатньої обґрунтованості аналізу явищ альтернативної освіти в працях з порівняльної педагогіки.

Значна кількість праць, предметом дослідження яких є альтернати-

вна освіта, має енциклопедичний характер. Їх характерною рисою є те, що вони не розкривають спеціалізовані дослідницькі проблеми в галузі альтернативної освіти. Головний акцент у них робиться на висвітленні детальної інформації про альтернативну освіту в 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 критикують ті роботи, в яких фактично відсутній порівняльний характер у прямому значенні цього слова. Порівняльно-педагогічне дослідження – це не нагромадження фактичного матеріалу чи констатація фактів щодо 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, оскільки створення фактичної бази даних спрямує проведення порівняльних досліджень. 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 призводить до невиконаних обіцянок з часів існування науки» [387, с. 161]. У порівняльній педагогіці дослідники, як правило, мають справу зі значною кількістю різнорідних даних. Категоризація, узагальнення, зменшення кількості класифікаційних рядів виконують важливу генералізуючу функцію.

За останні тридцять років стрімко зросла кількість освітніх ініціатив, які вважаються альтернативними щодо закладів державної загальної освіти. Складність полягає ще й у тому, що у рамках загальноосвітніх закладів все частіше застосовують так звані «альтернативні навчальні програми». Крім того, низку альтернативних освітніх ініціатив пропонують і у неформальному й інформальному навчанні. Незважаючи на це кількісне зростання, дослідження альтернативної освіти найчастіше зводиться до вивчення досвіду роботи конкретної школи або групи шкіл (так звані case studies) або до філософських роздумів на предмет альтернативності в освіті. Надзвичайна різноманітність альтернативних закладів середньої освіти ускладнює проведення більш загальних досліджень. Подібно до класифікації живої природи, альтернативна освіта потребує поділу на класи, проте її характер певною мірою унеможлиблює

чітку систематизацію, за якої групи були б чітко розмежовані й певна альтерна школа могла б бути віднесена лише до однієї з груп. Альтернативна освіта не існує як система чітких принципів, швидше вона нагадує різнобарвне полотно із вплетенням різних ідей і специфічним розв'язанням поставлених завдань [200].

Інтелектуальні пошуки альтернативної освіти завжди мали міждисциплінарний характер і велися на перетині філософії, педагогіки, психології і теології. Британський дослідник Скотт Форбс [198; 199] стверджує, що метою альтернативної освіти є розвиток учнів до найвищого можливого рівня (досконалості) і набуття ними життєвої мудрості (Sagacious Competence), що не може аналізуватися методологічним інструментарієм однієї наукової дисципліни.

Попередні дослідження альтернативної освіти.

Частина попередніх досліджень альтернативної освіти представлена некомплексною інформацією засновників та педагогів неконвенціональних шкіл про їхній практичний досвід організації роботи таких закладів [140; 230; 231; 271; 322]. Ці дослідження носять дещо суб'єктивний характер і, як правило, не містять даних про підбір методів і чіткий план вивчення того чи іншого явища альтернативної освіти.

Дослідження американського науковця В. Айкіна [138], яке тривало вісім років (1930–1938), було спрямоване на вивчення подальшого навчання випускників альтернативних шкіл у вищих закладах освіти. Порівняльно-педагогічним дослідженням було охоплено 1500 випускників альтернативних шкіл, які пропонували вільний курикулум, проектне навчання і холістичний підхід, і 1500 випускників конвенціональних шкіл. Унаслідок проведеного дослідження було виявлено, що його учасники, які закінчили альтернативні школи, демонстрували вищий рівень допитливості, винахідливості, активності у навчанні. Понад те, як стверджує В. Айкін, чим вищий рівень самостійності і нижчий рівень поконтрольованості навчального процесу було запропоновано школою, тим вищий рівень активності демонстрували її випускники у подальшому навчанні.

Група британських науковців на чолі з Д. Ханнамом [232] провела пілотне дослідження впливу демократичної участі учнів в управлінні альтернативною школою на їхню успішність під час складання стандартизованих тестів. На основі вивчення досвіду функціонування 16 альтернативних шкіл з високим рівнем активності учнів в управлінні було виявлено, що їхні випускники є більш успішними при складанні обов'язкового у Великобританії екзамену на отримання сертифіката про загальну середню освіту (General Certificate of Secondary Education), ніж випускники конвенціональних шкіл. Було також простежено тенденцію до дещо вищого рівня відвідуваності школи учнями альтернативних

навчальних закладів, порівняно з подібними за кількістю учнів і місцем розташування традиційними школами.

Об'єктом досліджень були випускники шкіл «Садбері Валеї». Так, наприклад, П. Грей і Д. Чаноф [226] унаслідок дослідження, проведеного в 1986 р., виявили, що після завершення таких навчальних закладів абітурієнти не мають особливих проблем під час вступу до університетів, а під час отримання вищої освіти демонструють ініціативність, допитливість, відповідальність і активність. У свою чергу, Д. Грінберг, М. Садофські і Дж. Лемпка у 2005 році своїм дослідженням продемонстрували, що 82 % випускників отримали вищу освіту, в той час як решта 18 % успішно працевлаштувалися. 86 % досліджених повідомили, що у житті вони сповідують цінності, набуті під час навчання у школі, 90 % – що вони контролюють своє життя, а 85 % респондентів – що вони задоволені своїм життям [229].

Група науковців з Рочестерського університету під керівництвом Е. Дечі і Р. Раяна досліджувала зв'язок мотивації і навчання в альтернативних школах. Порівняно з контрольними групами з конвенціональних шкіл вихованці альтернативних закладів середньої освіти з демократичною формою управління, яка характеризувалася підтримкою учнівських ініціатив, демонстрували вищий ступінь мотивованості до навчальної діяльності [193], переважання внутрішньої мотивації над зовнішньою [180] і вищий рівень креативності [327]. Дослідження довело внутрішню потребу особистості до автономності і самоконтролю.

Проте нами не було виявлено комплексного дослідження альтернативної освіти дітей та молоді шкільного віку у країнах Європейського Союзу, що зумовлює актуальність дослідження. З одного боку, приналежність групи країн до цього економічно-політичного об'єднання полегшує завдання дослідника щодо визначення географічних меж дослідження (обмежуються територією Європейського Союзу), з іншого – 28 країн-членів ЄС з притаманною їм суспільно-економічною, соціально-культурною і освітньою специфікою творять широке і розмаїте дослідницьке поле, ускладнюючи завдання порівняльно-педагогічного вивчення необхідністю проведення паралелей, класифікації за окремими ознаками з метою виокремлення групи країн, які мають спільні тенденції розвитку і практикують подібні підходи до альтернативної освіти.

Крім того, на окремих етапах дослідження має значення порівняння організації альтернативної освіти у країнах-традиційних членах ЄС (Австрія, Бельгія, Велика Британія, Греція, Данія, Ірландія, Іспанія, Італія, Кіпр, Люксембург, Мальта, Нідерланди, Німеччина, Португалія, Фінляндія, Франція, Швеція) і країнах, які приєдналися до ЄС після 2004 року (Болгарія, Естонія, Латвія, Литва, Польща, Румунія, Словаччина,

Словенія, Угорщина, Хорватія, Чехія). Таке порівняння є корисним, оскільки дає можливість зробити висновок про ідеологічний вплив на альтернативну освіту у країнах постсоціалістичної групи, в яких законне право на створення альтернативних закладів з'явилося лише наприкінці 80-х – на поч. 90-х рр. ХХ ст.

Комплексність феномена альтернативної освіти і необхідність застосування системного підходу поставили перед необхідністю розроблення методологічної моделі опрацювання цієї наукової проблеми. Як зазначає О. Локшина на основі аналізу доробку українських і зарубіжних педагогів-компаративістів, для порівняльної педагогіки на сучасному етапі важливим є:

- застосування системного підходу до оцінювання зарубіжного педагогічного досвіду;
- розгляд освітнього феномена в історико-соціально-економіко-культурному контексті;
- дослідження філософсько-теоретичного підґрунтя, на якому будуються освітні зміни;
- посилення практичної зорієнтованості порівняльно-педагогічних розвідок через імператив надання рекомендацій розробникам освітньої політики для вдосконалення національної освіти;
- посилення прогностичної функції, яка апріорі передбачає виявлення тенденцій розвитку під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників, що детермінують напрям розвитку [69, с. 6–15].

Ці позиції були враховані нами при визначенні рівнів проведення дослідження. Українська дослідниця Г. Щука слушно зауважує, що «широка сфера порівняльно-педагогічних досліджень вимагає від науковця створення власної методологічної програми і обмежує можливість використання моделей, розроблених іншими дослідниками» [133].

Для реалізації завдань компаративного педагогічного дослідження слід представити власну модель, відповідно до якої здійснюватиметься аналіз альтернативної освіти дітей та молоді шкільного віку в країнах Європейського Союзу. Запропонована нами модель ґрунтується на теоретичних узагальненнях альтернативної педагогіки і суспільно-політичних умовах, на тлі яких розвивалася та чи інша освітня альтернатива. Її компоненти визначені на основі спільних характеристик альтернативної освіти і представлені у логічному взаємозв'язку.

Авторська модель дослідження складається з таких рівнів: епістемологічний рівень, філософсько-концептуальний рівень, практико-аналітичний рівень, якісно-аналітичний рівень, прогностичний рівень (див. Рис. 1.1). Алгоритм реалізації дослідження передбачає функціонально-консеквентне вивчення феномену альтернативної освіти на усіх окреслених рівнях.

**Модель порівняльно-педагогічного дослідження
альтернативної освіти дітей та молоді шкільного віку
у країнах Європейського Союзу**

Епістемологічний рівень

Аналіз досліджень альтернативної освіти

Визначення
поняттєво-термінологічного
інструментарію

Філософсько-концептуальний рівень

Визначення філософських
ідей, які стали основою для
альтернативної освіти

Визначення концептуальних
засад альтернативної
педагогіки

Розроблення періодизації
розвитку альтернативної
освіти

Практико-аналітичний рівень

Узагальнення
педагогічних форм,
що застосовуються
в альтернативних
школах

Узагальнення
організаційних
засад
функціонування
альтернативних
шкіл

Узагальнення
педагогічних
методів, що
застосовуються в
альтернативних
школах

Аналіз
законодавства
країн ЄС щодо
альтернативної
освіти

Визначення
функцій
альтернативної
освіти

Якісно-аналітичний рівень

Визначення критеріїв вимірювання якості
освітніх послуг альтернативних шкіл

Дослідження якості освітніх послуг
альтернативних шкіл

Прогностичний рівень

Рис. 1.1. Модель порівняльно-педагогічного дослідження альтернативної освіти дітей та молоді шкільного віку у країнах Європейського Союзу

Епістемологія займає проміжне місце між загальною теорією пізнання і окремими науками, оскільки досліджує механізми розвитку понять, операцій і методів наукового пізнання [302, с. 242]. На епістемологічному рівні на основі аналізу українських і зарубіжних досліджень альтернативної освіти визначено її поняттєво-термінологічний інструментарій. Джерельною базою проведеного дослідження є праці українських і зарубіжних науковців, що стосуються розвитку освіти загалом й альтернативної освіти як її складника. На епістемологічному рівні простежується трансдисциплінарний характер дослідження, що вимагає розгляд проблеми з позицій філософії, психології, педагогіки, соціології, історії тощо.

На вказаному рівні автором застосовано такі теоретичні загальнонаукові методи:

- аналіз наукових підходів до тлумачення понять у контексті дослідження альтернативної освіти дав змогу розкласти визначення на частини для виокремлення основних елементів, які взято до уваги при формулюванні авторського визначення цих понять;
- синтез дав можливість відновити цілісність альтернативної освіти як педагогічного явища і дати авторські визначення понять на підставі існуючих дефініцій і власних висновків;
- використання методу порівняння дало змогу виявити спільне і відмінне у підходах до альтернативної освіти у різних країнах ЄС;
- за допомогою методу класифікації здійснено поділ усього масиву порівняльно-педагогічних досліджень альтернативної освіти на групи за тематикою і спрямованістю наукових розвідок;
- узагальнення, абстрагування, конкретизація дали змогу зробити висновок про методологічні проблеми педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС.

На філософсько-концептуальному рівні визначено філософські ідеї, які стали підґрунтям для альтернативної освіти, означено концептуальні засади альтернативної педагогіки, а також розроблено періодизацію її розвитку в країнах Європейського Союзу.

Як радить українська вчена-компаративіст А. Сбруєва, методологічну основу порівняльно-педагогічних досліджень повинні складати такі підходи:

- цивілізаційний – освітній процес розглядається в рамках сукупності всіх форм життєдіяльності дитини (людини) тієї чи іншої цивілізації – матеріальних, політичних, культурних, релігійних, наукових тощо;
- антропологічний – освітні реалії розглядаються крізь призму людини, потреб розвитку особистості;

- синхроний – осмислення розгортання освітнього процесу в просторі, у співвідношенні з іншими цивілізаціями і регіонами;
- діахронний – розглядаються і зіставляються педагогічні факти та явища, що відбуваються в різних культурно-історичних циклах у межах однієї цивілізації [107, с. 28].

Саме тому альтернативну освіту дітей та молоді у країнах ЄС досліджено з урахуванням філософських, психологічних та педагогічних теорій, концепцій, підходів (культурологічної теорії, системної теорії, антропологічного, аксіологічного, структурно-функціонального та постмодерністського підходів). Таке дослідження дає змогу виявити історико-культурну і суб'єктно-особистісну детермінованість цього педагогічного феномена і пояснити його багатовимірність і неоднозначність, оцінити значущість для українського сьогодення і на перспективу. Отже, на філософсько-концептуальному рівні дослідження зосереджено, перш за все, на узагальненні філософських ідей, які утворили теоретичне підґрунтя альтернативної педагогіки. Цивілізаційний підхід дає змогу розглянути соціально-економічні, суспільно-політичні та культурно-освітні чинники трансформації альтернативної освіти, які можуть бути використані для авторської періодизації її розвитку. Аксіологічний підхід дає змогу визначити поле дії альтернативної педагогіки, яка не лише сповідує відмінні від традиційної освіти цінності, а й пропонує практичні шляхи їх реалізації в навчально-виховному процесі. Поле дослідження концептуальних засад функціонування альтернативних шкіл є альтернативна педагогіка у таких її проявах, як: антипедагогіка, критична педагогіка, гештальтпедагогіка, емансипаційна педагогіка, холістична педагогіка, трансресивна педагогіка.

На *філософсько-концептуальному рівні* застосовано такі методи:

– метод аналізу філософсько-педагогічних джерел дав змогу розкласти підходи до освіти й виховання на складові, які унаслідок подальшого синтезу визначили ідеї, які лягли в основу альтернативної педагогіки;

– при виокремленні з сукупності ознак, характеристик і тенденцій тих, які безпосередньо стосуються предмета дослідження, вдавалися до методу абстрагування;

– при визначенні концептуальних засад альтернативної педагогіки застосовано аналіз науково-педагогічної літератури з антипедагогіки, критичної педагогіки, гештальтпедагогіки, емансипаційної педагогіки, холістичної педагогіки, трансресивної педагогіки; синтез і порівняння наукових положень, які лягли в основу цих різновидів альтернативної педагогіки, і абстрагування.

– у процесі використання методів індукції і дедукції вдалося встановити співвідношення загального і конкретного в альтернативній освіті.

Так, за методом дедукції на підставі загальної інформації про суспільно-політичні, економічні, соціальні та освітні процеси у країнах Європейського Союзу вдалося зробити висновок про тенденції розвитку альтернативної освіти у цих країнах; використання методу індукції уможливило на основі таких типів логічного судження, як узагальнення, посилення на авторитет та встановлення причинно-наслідкових зв'язків, здійснити періодизацію розвитку альтернативної освіти у країнах ЄС.

На епістемологічному і філософсько-концептуальному рівнях при визначенні стану розробленості проблеми та характеристикі понятійно-категоріального апарату дослідження альтернативної освіти виникла необхідність урахування факту, що поняття «альтернатива» у педагогічному сенсі почали застосовувати лише в другій половині ХХ ст. Проте це не означає відсутності альтернативних ідей в освіті. Відтак у роботі відштовхувалися від понять «відмінність», «нетрадиційність», «новизна», «прогресивність» тощо. Рухаючись від загального до конкретного, ми виокремлювали елементи освітніх альтернатив, а згодом перейшли до систематизації. Проблему становить також динамічний взаємоперехід низки теоретичних положень від традиції до альтернативи і навпаки. Крім того, виокремлення тенденцій, притаманних країнам ЄС, ускладнюється й тим, що, хоча більшість альтернативних освітніх ідей народилося на європейському континенті, значного розвитку і популяризації вони зазнали на американському й азійському ґрунті.

Рівні дослідницької моделі тісно взаємопов'язані, тому основні положення, систематизовані на філософсько-концептуальному рівні, екстрапольовані на *практико-аналітичний рівень*, що передбачає аналіз законодавства країн ЄС щодо альтернативної освіти, а також узагальнення педагогічних форм і методів, що застосовуються в альтернативних школах, та організаційних засад їхнього функціонування, визначення функцій альтернативної освіти.

Для переходу на практико-аналітичний рівень важливим є визначення чітких характеристик, за якими можна віднести той чи інший навчальний заклад до альтернативних. Широке дослідницьке поле вдалося звузити за рахунок якісних (наявність цілісної альтернативної моделі), кількісних (розвиток альтернативної освітньої традиції в низці шкіл), географічних (поширення альтернативних шкіл в країнах ЄС), вікових (призначення закладів для альтернативної освіти дітей та молоді саме шкільного віку) характеристик. Подальші кроки стосувалися відбору тих шкільних мереж, які б найбільш повно відповідали концептуальним засадам функціонування альтернативних шкіл. Для уникнення суб'єктивності і для можливості охоплення великого обсягу інформації у дослідженні було використано формалізований метод – контент-аналіз, введений американським дослідником Г. Ласвелом. Цей метод широко

застосовується у соціологічних і політичних дослідженнях, проте не так давно його почали застосовувати і в європейській педагогіці. На жаль, в українських педагогічних дослідженнях цей ефективний метод не зазнав поширення, але маємо зазначити, що світова практика доводить необхідність його застосування.

За класичним визначенням Б. Берельсона, «Контент-аналіз – це дослідницька техніка для об'єктивного, системного і кількісного опису наявного змісту комунікації, яка відповідає цілям її дослідника» [65, с. 40]. Власне, йдеться про так званий кількісний аналіз текстового матеріалу, який полягає у виокремленні ключових понять з метою проведення над ними вимірювань, які дадуть змогу виявити явні і приховані тенденції. У соціологічному словнику зазначено, що «контент-аналіз – метод кількісного вивчення змісту соціальної інформації... Контент-аналіз відрізняється більшою строгістю, систематичністю, використанням кількісних показників. Сутність контент-аналізу полягає в підрахунку того, як репрезентовані у певному інформаційному масиві смислові одиниці, котрі цікавлять дослідника» [92; 164].

Застосування методу є доцільним при дослідженні альтернативної освіти, зважаючи на:

- наявність великого за обсягом несистематизованого матеріалу, безпосереднє застосування якого викликає проблеми;
- певну частотність появи категорій, важливих для цілей дослідження, в аналізованих текстах.

Для досягнення об'єктивності, яка є однією з основних рис контент-аналізу, дотримувалися ретельно вписаних дослідниками критеріїв і правил [65, с. 46] (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Дотримання правил застосування методу контент-аналізу

Правило	Дії дослідника
Необхідно точно визначити об'єктивні кордони тексту, його тип і корелятивні зв'язки із соціальними явищами, що відбиваються у ньому	Для контент-аналізу взято матеріали 250 офіційних сайтів альтернативних шкіл країн Європейського Союзу англійською, німецькою або французькою мовами. Зважаючи на великий обсяг матеріалу, предметом аналізу стали два блоки інформації: шкільна місія і філософія школи
Як одиницю спостереження слід виділяти структурні одиниці, які були б репрезентовані по відношенню до всього тексту і його окремих істотних частин	Структурні одиниці виділено на основі ключових засад альтернативної освіти, що дає змогу припустити, що, якщо вони представлені у шкільній місії і шкільній філософії, вони репрезентовані й по всьому тексту сайту

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

Одиниці аналізу повинні бути рекурентними, тобто мати повторювання (чи його можливість) по усьому тексту, а також ототожнюваність ознак, які визначають їх якість	Обрані для аналізу одиниці є рекурентними. Їх представлення трьома мовами дало змогу охопити дослідженням більшу кількість країн Європейського Союзу
Одиниці аналізу і їх ознаки повинні бути зручними для вимірювання, підрахунку та порівняння, тобто піддаватися формалізації	Одиниці аналізу є сталими поняттями, як правило, представленими інтернаціональною лексикою, спільними для європейських країн (що доводить аналіз стану розробленості проблеми), а відтак піддаються формалізації

У нашому випадку на різноманітному полі європейської освіти контент-аналіз було здійснено на матеріалі офіційних сайтів 250 закладів початкової і середньої освіти, які позиціонують себе як альтернативні. Проведений аналіз спрямований на дослідження блоків «шкільна філософія» і «шкільна місія» на предмет наявності ключових понять, вищелених з концептуальних засад альтернативної педагогіки, визначених на філософсько-концептуальному рівні дослідження. У такий спосіб удалося зменшити кількість шкільних мереж, зберігши репрезентативність у визначенні їхніх структурно-функціональних ознак.

Для окреслення загальної специфіки функціонування закладів альтернативної освіти у країнах ЄС було охарактеризовано особливості функціонування кожної з груп шкіл у таких позиціях: створення, розвиток і популяризація педагогічної системи, автор освітньої моделі, філософія школи, механізми збереження етосу, матеріальна база, форма і методи навчально-виховної діяльності, управління і самоуправління, функції вчителя, поширення шкіл у країнах ЄС тощо. Дані отримано як з педагогічної літератури, мережі Інтернет, так і під час відвідання альтернативних шкіл автором. Вибір шкіл для відвідання обґрунтовувався як необхідністю представлення різних класифікаційних категорій, так і вивченням специфіки функціонування аналізованих закладів у різних країнах ЄС. Так, у процесі дослідження автор відвідала 20 альтернативних шкіл у Польщі, Фінляндії, Франції, Болгарії і Німеччині. Шляхом аналізу якісних і кількісних даних було визначено спільні і відмінні риси досліджених закладів, на основі чого було окреслено основні тенденції, які визначають альтернативну освіту в країнах Європейського Союзу.

Отже, на практико-аналітичному рівні дослідження застосовано такі методи:

- за допомогою методу контент-аналізу опрацьовано значний масив сайтів різних альтернативних шкіл і, як наслідок, обрано найбільш репрезентативні шкільні мережі для подальшого вивчення;
- метод аналізу науково-педагогічних джерел з подальшим синтезом дали змогу виявити особливості створення, розвитку і

популяризації тієї чи іншої альтернативної педагогічної системи, вивчити життєвий та творчий шлях автора освітньої моделі та філософію школи;

- метод педагогічного спостереження під час відвідування альтернативних шкіл у різних країнах ЄС з подальшим узагальненням та систематизацією дали змогу вивчити механізми збереження етосу, матеріальну базу, форми і методи навчально-виховної діяльності, специфіку управління і самоуправління навчальним закладом;

- за допомогою методу аналізу статистичних даних вдалося дослідити особливості поширення альтернативних шкіл у різних країнах Європейського Союзу, що, у свою чергу, дало змогу зробити опосередковані висновки про тенденції національного законодавства щодо міри офіційної підтримки освітніх ініціатив у тій чи іншій країні ЄС;

- методи узагальнення і систематизації знадобилися при визначенні функцій альтернативної освіти порівняно з функціями конвенціональної освіти.

На *якісно-аналітичному рівні* дослідження спрямоване на визначення соціально-педагогічних механізмів моніторингу якості шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС. Оцінювання якості освітніх послуг, що надаються альтернативними закладами середньої освіти є неможливим без визначення критеріїв, що забезпечують співставність, прозорість і валідність.

У сучасних умовах педагоги-компаративісти наголошують на необхідності застосування наукового методу з його прогностичною функцією, точними дослідницькими технологіями, ретельною емпіричною перевіркою гіпотези, валідними вимірниками. Як стверджує українська дослідниця О. Локшина, його прихильники, не відмовляючись від амбітної мети порівняльної педагогіки «досліджувати та пояснювати особливості систем освіти», пропонували це робити, базуючись не як раніше на інтуїції компаративістів, а на науковій теорії, що визначається законами, кількісними даними та тестами [70, с. 6].

Зважаючи на це, перш за все, в роботі визначено організаційно-педагогічні умови дотримання національних та загальноєвропейських освітніх стандартів у альтернативних школах країн ЄС та окреслено механізми контролю якості навчально-виховної роботи в таких закладах, а також проведене власне дослідження на основі даних 50 альтернативних шкіл.

На *якісно-аналітичному рівні* дослідження передбачало, в першу чергу, вивчення якості освітніх послуг альтернативних шкіл, а відтак постала проблема визначення критеріїв вимірювання якості освітніх послуг альтернативних шкіл. Те повело за собою необхідність вивчення праць, у яких розглянуто механізми оцінки якості навчальних закладів [283; 383; 165]. Згідно з британськими дослідниками П. Моссом, П. Вільямсом, А. Кларком, американськими освітянами Т. Хармс і Р. Кліфордом, найбільш показовими є *структурні* (які в деяких джерелах називають *вхідними*), *процесуальні* і *вихідні* критерії, тому було

розроблено індикатори, які дають змогу оцінити якість освітніх послуг, наданих альтернативними школами, обраними для аналізу. Завдання ускладнене необхідністю постійного зіставлення кількісних і якісних даних з відповідними даними конвенціональних шкіл, оскільки поставлене дослідницьке завдання стосується саме порівняння під кутом «традиція – альтернатива».

На якісно-аналітичному рівні було використано такі якісні і кількісні методи педагогічного дослідження:

- на основі аналізу науково-педагогічних джерел і систематизації було визначено основні механізми забезпечення дотримання національних та загальноєвропейських освітніх стандартів у альтернативних школах країн ЄС (відповідність вимогам, які висувають до державних шкіл; відповідність національним цілям і освітнім стандартам; чітко визначена унікальність у порівнянні з загальноосвітніми школами; відповідність правам людини; дотримання акредитаційних та інспекційних вимог; відповідність вимогам до курикулуму; підсумкове оцінювання учнівських досягнень; відповідність навчально-методичного забезпечення; вимоги до персоналу; вимоги до приміщень і обладнання);

- методи класифікації і порівняльного аналізу дали змогу поділити країни Європейського Союзу на групи за специфікою виявлення того чи іншого із вказаних вище механізмів;

- при оцінюванні якості освітніх послуг закладів альтернативної шкільної освіти в країнах ЄС відбір емпіричних, теоретичних і математичних методів залежить від цілей дослідження:

- так, метод вивчення шкільної документації на початковому етапі знайомства зі школою дав змогу ознайомитися з організаційно-педагогічними засадами її функціонування;

- метод педагогічного спостереження використано під час відвідування альтернативних шкіл у різних країнах ЄС з метою визначення рівня вияву критеріїв, визначених для оцінювання якості освітніх послуг, що надаються цими навчальними закладами. З метою забезпечення наукової достовірності і неупередженості під час спеціально організованого процесу спостереження якості шкільного середовища оцінено незалежними спостерігачами;

- завдяки методу анкетування й інтерв'ю можна порівняти оцінки різних критеріїв, які дають учителі й учні, що уможливорює застосування методу незалежних характеристик. Важливо, щоб дані було внесено до відповідних протоколів;

- математичні методи, використані під час дослідження (метод реєстрування, який дає змогу виявити наявність або відсутність тієї чи іншої характеристики шкільного середовища і встановити ступінь її вираженості; метод ранжування, який надає можливість розмістити зафіксовані показники у певній послідовності), допомагають зробити

висновок про основні акценти, зроблені під час формування навчального середовища альтернативних шкіл порівняно з навчальним середовищем загальноосвітніх закладів освіти;

– метод порівняльного аналізу використано на всіх етапах дослідження для зіставлення даних, аналізу й синтезу результатів з метою формулювання висновків про якість освітніх послуг, які надають альтернативні заклади середньої освіти, у порівнянні з тими ж послугами загальноосвітніх шкіл.

Проте, як зазначає український компаративіст А. Чех, який досліджує розвиток теоретико-методологічних засад порівняльної педагогіки, її характерною ознакою стала «відкритість до різноманітних загальнонаукових, гуманітарних, соціологічних методів, тобто відмова від нав'язування сталих конкретних способів порівняння» [128, с. 81].

Крім того, як радить дослідниця Г. Щука, «при проведенні порівняння важливо дотримуватися компаративістського підходу, не замінюючи його на порівняння як метод дослідження; порівнювати не елементи системи, а її структуру та функціональні зв'язки, тобто забезпечити «порівняння порівняння» [133].

Прогностичний компонент науково-пошукової моделі компаративно-педагогічного дослідження альтернативної освіти дітей та молоді шкільного віку в країнах ЄС охоплює прогностику щодо можливостей надання альтернативних освітніх послуг в Україні з метою демократизації й забезпечення свободи вибору освітніх послуг, які задовольняють очікування особистості і держави.

Логіка дослідження не передбачає глибокого вивчення стану альтернативної освіти в Україні, швидше за все, може йтися про визначення тенденцій на рівнях, на яких виконано рекомендації (законодавчий, науково-методичний, освітньо-адміністративний, шкільний, особистісний). Іншим підходом, який може бути цінним для окреслення перспектив альтернативної освіти в Україні як країні молодій демократії, є застосування даних порівняння особливостей функціонування альтернативних шкіл у кількох традиційних країнах ЄС і тих, які приєдналися відносно недавно.

Отже, логіка наукового пошуку визначає такі рівні:

- епістемологічний, на якому проаналізовано масив літератури з проблеми дослідження, визначено поняттєво-термінологічний інструментарій;
- філософсько-концептуальний, на якому визначено філософські ідеї, які стали основою для альтернативної освіти; систематизовано концептуальні засади альтернативної педагогіки і розроблено періодизацію розвитку альтернативної освіти;
- практико-аналітичний, на якому узагальнено організаційні засади функціонування альтернативних шкіл; на основі концептуальних засад альтернативної педагогіки систематизовано педагогічні форми, що застосовуються в альтернативних школах; продемонстровано вплив стратегій

альтернативної освіти на вибір педагогічних методів, що застосовуються в альтернативних школах; проаналізовано законодавство країн ЄС щодо альтернативної освіти; визначено функції альтернативної освіти;

- якісно-аналітичний рівень, на якому систематизовано механізми дотримання національних та загальноєвропейських освітніх стандартів у закладах альтернативної шкільної освіти країн ЄС; визначено критерії вимірювання якості освітніх послуг альтернативних шкіл; проведено власне дослідження якості освітніх послуг альтернативних шкіл;

- прогностичний рівень, на якому визначено перспективи розвитку альтернативної освіти в країнах ЄС, зроблено прогноз щодо розвитку альтернативної освіти в Україні, подано рекомендації щодо використання досвіду країн Європейського Союзу в галузі альтернативної освіти.

1.3. Поняттєво-термінологічний інструментарій порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС

Для визначення поняттєво-термінологічного дослідження шкільної альтернативної освіти важливим є розмежування понять «альтернативна педагогіка», «альтернативна освіта» і «альтернативна школа» на основі їхнього опису в термінологічних словниках. Ця необхідність викликана різноплановістю підходів до цих понять, що ускладнює дослідницьку задачу. Перш за все, проаналізуємо наявність цих понять в українських лексикографічних джерелах. У таблиці (див. табл. 1.3) наводимо лише ті з 14 проаналізованих словників і енциклопедій, які містять інформацію принаймні про одне із вказаних вище понять.

Таблиця 1.3

Наявність понять в українських педагогічних термінологічних словниках

Лексикографічне джерело	Поняття		
	альтернативна педагогіка	альтернативна освіта	альтернативна школа
Український педагогічний словник (Київ, 1997) [22]	–	–	+
Педагогічний словник (Київ, 2001) [94]	–	+	–
Інноваційні педагогічні технології: словник-довідник (Рівне, 2003) [59]	–	–	+
Український педагогічний енциклопедичний словник (Рівне, 2011) [21]	–	–	+
Педагогічний словник-лексикон (Ніжин, 2004) [5]	–	–	+

Як бачимо, жодне з проаналізованих українських джерел не містить тлумачення поняття «альтернативна педагогіка», одне джерело – «Педагогічний словник» (Київ, 2001) [94] – розкриває поняття «альтернативна освіта», натомість чотири словники – «Український педагогічний словник» (Київ, 1997) [22], «Інноваційні педагогічні технології: словник-довідник» (Рівне, 2003) [59], «Український педагогічний енциклопедичний словник (Рівне, 2011) [21] і Педагогічний словник-лексикон (Ніжин, 2004) [5] – приділяють увагу поняттю «альтернативна школа». Тому далі, використавши тлумачення понять як в українських, так і в зарубіжних педагогічних джерелах, виокремимо у них відмінні й спільні елементи, визначимо робочі визначення усіх трьох понять (див. табл. 1.4, 1.5, 1.6).

Таблиця 1.4

**Зміст поняття «альтернативна педагогіка»
в лексикографічних джерелах**

Лексикографічне джерело	Зміст поняття	Примітка
Педагогічна енциклопедія XXI ст. (Польща, 2003)	напрямок педагогічної думки, який бере початок у Новому вихованні, а сьогодні пов'язаний з досвідом функціонування реформаторських інноваційних шкіл, експериментальних чи новаторських проектів, за допомогою яких упроваджує в педагогічну теорію і практику нові перспективи, підходи чи ідеї [190, с. 102–106]	зв'язок з новим вихованням як напрямом педагогічної думки; інноваційність, новаторство і новизна як ознаки

З огляду на різні підходи до визначення поняття «альтернатива» можна розуміти альтернативну педагогіку як один із двох взаємовиключних підходів до навчання і виховання, або, що теж є прийнятним, альтернативою вважають одне 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 постійна боротьба різних наукових поглядів на виховання. Цей процес відбувається за рахунок існування альтернативних версій, водночас, підтримуючи одну інтерпретацію, іншу – маргіналізуючи і виводячи з ужитку. Між теоріями триває «суперечка за владу», яка веде до домінування преферованої системи понять.

Отже, *альтернативна педагогіка – це наука про неконвенціональні форми, методи і зміст навчання, виховання і розвитку особистості.*

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 загальноприйнятим напрямам, містить власну систему критики, а у поєднанні з іншими створює певного роду альтернативну систему педагогічних ідей.

Напрямами альтернативної педагогіки є:

- антипедагогіка;
- критична педагогіка;
- гештальтпедагогіка;
- емансипаційна педагогіка;
- холістична педагогіка;
- трансгресивна педагогіка.

Антипедагогіка – напрям альтернативної педагогіки, ідеї якого заперечують теорію і практику загальноприйнятого навчання дітей та молоді (виникла на початку 70-х років ХХ століття).

Критична педагогіка – напрям альтернативної педагогіки, спрямований на підвищення критичної свідомості учнів стосовно соціальних умов, що пригноблюють (виникла на початку 70-х років ХХ століття).

Гештальтпедагогіка (від нім. Gestalt – образ, фігура, особистість) – напрям альтернативної педагогіки, спрямований на урахування емоційної й пізнавальної сфери навчання через активізацію поєднання емоцій і

цінностей шляхом усвідомлення глибин людського існування у процесі діяльності (виникла на початку 70-х років ХХ століття).

Емансипаційна педагогіка (від лат. *emancipatio* – формальне звільнення сина з-під батьківської влади) – напрям альтернативної педагогіки, спрямований на звільнення особистості від будь-яких форм репресій, авторитаризму, які обмежують автономність людини в суспільстві і не дають їй змоги реалізувати свої основні права, такі як свобода слова і право на самореалізацію (виникла на початку 70-х років ХХ століття).

Холістична педагогіка (від англ. *holistic* – цілісний, цілий) – напрям альтернативної педагогіки, спрямований на глибинний усебічний розвиток особистості засобом комплексних впливів, як внутрішніх, так і зовнішніх (виникла на початку 70-х років ХХ століття).

Трансгресивна педагогіка (від англ. *transgression* – порушення, вихід за межі) – напрям альтернативної педагогіки, спрямований на виявлення інтеркультурних механізмів формування соціокультурного досвіду індивіда, вивчення практики створення інтеркультурних цінностей для подолання людиною меж своїх можливостей з метою самоактуалізації й самореалізації людини в житті (виникла на початку 70-х років ХХ століття).

Більш детально виникнення, розвиток, практична реалізація і поширення ідей зазначених вище напрямів альтернативної педагогіки розкрито в § 2.2. Основні положення альтернативної педагогіки служать підґрунтям для альтернативної освіти, тому важливе значення для дослідження має визначення поняття «альтернативна освіта» (див. табл. 1.5).

Альтернативними вважаються, перш за все, ті підходи, які є спонтанними, органічними і непідпорядкованими жодним структурам. Життєздатність альтернативної педагогіки полягає у її нескінченості і перманентності. Доцільно зазначити, що час – це той чинник, який часто переводить певні наукові, методичні й організаційні засади освіти з категорії альтернативних у категорію традиційних, загально визнаних, якщо складаються відповідні умови, сприятливі для їх масштабної перевірки. І цілком можливо, що прогресивні альтернативні ідеї, які пробили 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.

**Зміст поняття «альтернативна освіта»
в лексикографічних джерелах**

Лексикографічне джерело	Зміст поняття	Примітки
Енциклопедичний словник освіти (США, 1998)	освітній досвід з-поза конвенціональної освіти для учнів, які не можуть або не хочуть навчатися в традиційних державних навчальних закладах. Він охоплює домашнє навчання, школи без стін, вуличні академії і вільні школи [361, с. 11]	наголос на неконвенціональності і нетрадиційності; визначення кількох типів альтернативних шкіл
Педагогічний словник (Київ, 2001)	(від. лат. alter – один із двох) – можливість здобути чи поповнити загальну середню освіту у школах, що відрізняються своєю організацією, змістом чи формами, методами, видами контролю. Виникла альтернативна освіта в кін. 60-х рр. XX ст. як протидія авторитарним суворо централізованим системам у США та країнах Західної Європи. Завдання її – створювати більш сприятливі умови для індивідуалізації та диференціації навчання. Відомо понад 10 типів альтернативних шкіл: «відкриті школи», «школи без стін», «навчальні центри», «навчальні парки» та ін. У цих неповних чи повних середніх школах діти здобувають позапрограмну освіту, можуть задовольнити пізнавальні інтереси з різних предметів. У деяких альтернативних школах може здобути освіту молодь, яка з різних причин своєчасно не могла її одержати [94, с. 23]	наголос на не традиційності організації, змісту, форм, методів та видів контролю; віднесення появи до 60-х рр. XX ст.; акцент на локалізації в країнах Західної Європи і США; визначення кількох типів альтернативних шкіл; індивідуалізація й диференціація навчання як ознаки

Відомий польський дослідник альтернативної освіти Б. Сліверський охарактеризував 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» [330, с. 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 комуністичої пропаганди, на

думку спадуть антидержавність, нелегальність, опозиційність, реакційність, анархія тощо. В той же час реалії альтернативної освіти цілковито спростовують таку інтерпретацію цього феномена» [329, с. 206]. Ми вважаємо, що подібно до політичного процесу, в якому опозиція в ідеалі покликана бути стимулом для покращення чинної влади, альтернативна освіта, конкуруючи з традиційною, стимулює її розвиток, вказує на слабкі місця, опосередковано пропонує альтернативні варіанти розв'язання проблем.

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» [117]. Аби зрозуміти явище альтернативної освіти, важливо з'ясувати сутність цього поняття. Альтернативна освіта – це свого роду форма опозиції існуючій освітній системі. Вона керується положеннями, визначеними альтернативною педагогікою.

Отже, альтернативна освіта – це процес і результат засвоєння людиною систематичних знань, умінь і навичок, розвиток розуму та почуттів, формування світогляду та пізнавальних інтересів за межами конвенціональної системи шкільництва, що забезпечується нетрадиційними педагогічними формами, методами та видами контролю.

У своєму визначенні відійдемо від обмеження хронологічних меж з 60-х рр. ХХ ст. і акценту на локалізації в країнах Західної Європи і США, зважаючи на більш ранню появу альтернативних закладів освіти і більш широке їхнє географічне поширення.

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. 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 на творчу трансформацію усталеної освітньої практики чи педагогічної теорії.

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 впливає 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. Сьогодення визволяє теоретиків і практиків педагогіки з кайданів тоталітарної освіти. У посттоталітарних європейських країнах науковці визначають такі передумови, які спричиняють розквіт освітньої альтернативності:

- демократизація освітнього процесу;
- плюралізм педагогічної рефлексії;
- відхід від тоталітаризму і статичності навчальних закладів [376, с. 48].

Альтернативна освіта стосується як середнього, так і вищого щаблів. Зважаючи на те, що темою дослідження обрано альтернативну освіту дітей та молоді шкільного віку, зосередимося на альтернативних школах як навчальних інституціях, які пропонують освітні послуги дітям віком 6–18 років (у деяких країнах ці вікові межі можуть бути розширені до 5 або 19 років).

Таблиця 1.6

**Зміст поняття «альтернативна школа»
в лексикографічних джерелах**

Лексикографічне джерело	Зміст поняття	Примітка
Енциклопедія соціальних і культурних засад освіти (США – Великобританія, 2009)	альтернативні форми навчання і виховання, які у різних форматах забезпечують вибір для батьків, учнів і вчителів, надаючи можливості, відсутні у традиційних і релігійних школах [189, с. 39–40]	акцент на наданні форм навчання і виховання, відсутніх у традиційних школах
Енциклопедичний словник освіти (США, 1998)	заклад середньої освіти, створений для того, щоб відповідати потребам учнів, які не можуть успішно навчатися у звичайній освітній систем. Він може бути приватним і державним, у ньому також можуть навчатися учні, які потребують нових, нетрадиційних, інноваційних програм [361, с. 11].	акцент на наданні освітніх послуг дітям, які не можуть досягти успіху у традиційній школі
Український педагогічний словник (Київ, 1997)	(від лат. alter – інший), «вільні школи» – у країнах Західної Європи і США неповні й повні середні школи, які діють паралельно або замість звичайних шкіл і забезпечують освіту, альтернативну за змістом або формами й методами роботи з учнями. Виникли наприкінці 60-х рр. ХХ ст. в рамках антиавторитарних педагогічних рухів. Завдання А.ш. – забезпечити індивідуалізацію й диференціацію вивчення великої	наголос на нетрадиційних формах і методах роботи з учнями; антиавторитарність, індивідуалізація, диференціація, елективність як ознаки; визначено понад десять типів

	кількості елективних предметів і курсів за допомогою спеціалізованої навчальної бази й методів роботи. Існує понад 10 типів таких шкіл: «відкриті школи», «школи без стін», «навчальні центри», «магнітні школи», «навчальні парки», «вуличні академії» тощо [22, с. 23]	шкіл
Педагогічний словник-лексикон (Ніжин, 2004)	Школа, яка відрізняється від «звичайної» школи новою моделлю, новими освітніми рішеннями та виховними проектами; їй приписуються риси сучасності, інноваційності або прогресивності [5, с. 11]	Підкреслено необхідність наявності нетрадиційної освітньої моделі; інноваційність і прогресивність як ознаки
Інноваційні педагогічні технології: словник-довідник (Рівне, 2003)	«вільні школи», які виникли наприкінці 60-х років ХХ ст. в країнах Західної Європи і США як протиставлення авторитарному вихованню. Діють паралельно або натомість звичайним школам і забезпечують освіту, альтернативну за змістом, формами і методами роботи з учнями. Представлені понад 10 типами: «відкриті школи» (без поділу на традиційні класи), «школи без стін» (орієнтація на широке використання місцевої громади), «магнітні школи» (навчальні центри для поглибленого вивчення конкретної галузі знань) та ін. [59, с. 5]	зв'язок з Вільним вихованням; наголос на нетрадиційних формах і методах роботи з учнями; антиавторитарність як ознака; визначено понад десять типів шкіл.
Український педагогічний енциклопедичний словник (Рівне, 2011)	Альтернативні школи – (від лат. - інший), «вільні школи» – у країнах Західної Європи і США неповні і повні середні школи, які діють паралельно або замість звичайних шкіл і забезпечують освіту, альтернативну за змістом або за формами й методами роботи з учнями. Виникли наприкінці 60-х років ХХ ст. в рамках авторитарних педагогічних рухів. Завдання альтернативної школи – забезпечити індивідуалізацію й диференціацію вивчення великої кількості елективних предметів і курсів за допомогою спеціалізованої навчальної бази й методів роботи. Існує понад 10 типів таких шкіл: «відкриті школи», «школи без стін», «навчальні центри», «магнітні школи», «навчальні парки», «вуличні академії» тощо [21, с. 27–28]	Наголос на нетрадиційних формах і методах роботи з учнями; антиавторитарність, індивідуалізація як ознаки; визначено десять типів шкіл.

Отже, у визначеннях взято до уваги необхідність надання форм навчання і виховання, відсутніх у традиційних школах, забезпечення освітніми послугами дітей, які не можуть досягти успіху у традиційній школі, використання нетрадиційних форм і методів роботи з учнями. Ознаками альтернативних шкіл визначено антиавторитарність, індивідуалізацію, диференціацію, елективність. У більшості тлумачень визначено понад десять типів шкіл, проте названо лише кілька з них («відкриті школи», «школи без стін», «навчальні центри», «магнітні школи», «навчальні парки», «вуличні академії» тощо), що є недоліком такої класифікації. Крім того, не враховано необхідність наявності альтернативної моделі й не визначено форми власності, що також не дає повного уявлення про специфіку освітніх послуг, які надаються такими школами. Річ у тім, що загальна система державної освіти неспроможна забезпечити повноцінної альтернативи у навчанні і вихованні молодого покоління, оскільки цілком логічною є передача традиційних цінностей, що диктується умовами державного фінансування.

Тому, ознайомившись із сучасними визначеннями, а також урахувавши логіку і концепцію нашого дослідження, ми дійшли такого робочого визначення альтернативної школи: *недержавний заклад початкової або середньої освіти, орієнтований на забезпечення внутрішньої свободи й самореалізації дитини в умовах нетрадиційної освітньої моделі, що передбачає неконвенціональні форми і методи навчально-виховної і соціалізаційної діяльності.*

Зважаючи на відкритість системи альтернативної освіти, вважаємо неможливим обмеження типів альтернативних шкіл до десяти. Більш того, переконані, що кількість таких шкіл неможливо окреслити з більшим чи меншим ступенем достовірності, так само, як не можна чітко провести межу між традицією й альтернативою. Може йтися лише про навчальні заклади чи шкільні мережі, які найбільшою мірою впроваджують ідеї альтернативної педагогіки в практику. Саме тому для визначення шкіл для дослідження важливо з'ясувати головні засади альтернативної педагогіки, які стають основою для подальшого контент-аналізу, принципи якого визначено в § 1.2, а перебіг описано в § 3.1.

Отже, вважаємо, що альтернативна педагогіка як наука про неконвенціональні форми, методи і зміст навчання, виховання і розвитку особистості, обґрунтовує основні засади навчально-виховної діяльності, якими керуються альтернативні школи, що створюють систему альтернативної (неконвенціональної, нетрадиційної) освіти. Відтак, у роботі використовуємо прикметники «альтернативний», «неконвенціональний», «нетрадиційний» як синоніми, протиставляючи їх прикметникам «конвенціональний», «традиційний» як дескриптори понять «педагогіка», «освіта», «школа», «форма», «метод», «зміст».

Для визначення поняттєво-термінологічного інструментарію порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти важливо встановити сутнісні зв'язки між поняттями, які використовуються в роботі (див. рис. 1.2).

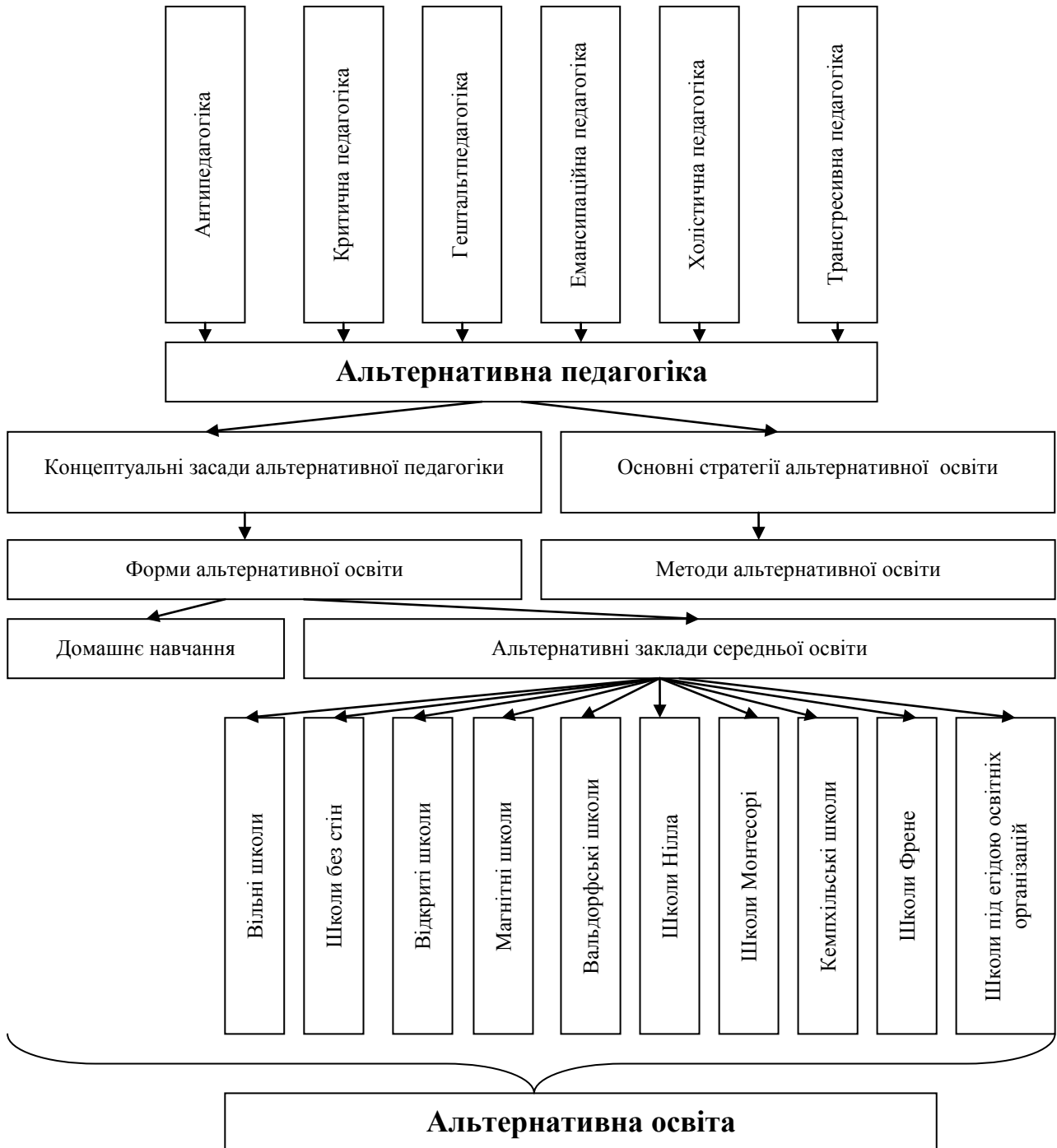


Рис. 1.2. Поняттєво-термінологічний апарат порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти

Розкриємо поняття, які не були піддані аналізу вище. Під «концептуальними засадами альтернативної педагогіки» розуміємо головні принципи діяльності закладів альтернативної освіти, відмінні від принципів, які використовуються в конвенціональній освіті.

«Стратегії альтернативної освіти» визначаємо як узгоджений комплексний план для керування заходами та видами діяльності, спрямованими на досягнення цілей та розв'язання завдань альтернативної освіти і реалізації ідей альтернативної педагогіки у школі.

Форми альтернативної освіти розуміємо як специфіку навчальної діяльності, у процесі якої вона реалізується. Виділяємо домашнє і інституціолізоване навчання, яке, у свою чергу, поділяємо на категорії залежно від закладу середньої альтернативної освіти. Слід розмежувати поняття «форми альтернативної освіти» і «альтернативні форми навчальної діяльності». Прикладами останніх можуть бути інтегрований курикулум, демократичне управління навчальним закладом, учіння у різновікових групах тощо.

Вільні школи поділяються на два типи – анархістські вільні школи і демократичні вільні школи. *Анархістські вільні школи* – це альтернативні навчальні заклади, у яких знання, вміння і навички передаються без ієрархії, без інституційного середовища формального навчання. Учнями таких закладів можуть бути одночасно дорослі й діти. Анархістські вільні школи беруть початок у Іспанії, де перші навчальні заклади такого типу (*Escuela Moderna*) були створені наприкінці XIX – на поч. XX ст. Як правило, анархістські вільні школи створює група волонтерів-однодумців, які керуються необхідністю колективного створення освітніх можливостей у власній громаді [312, с. 248].

Організаційна структура анархістських вільних шкіл відрізняється від структури *демократичних вільних шкіл* (*free democratic school*) – альтернативних закладів середньої освіти, які спрямовані на створення можливостей для реалізації дитячих ініціатив і творчих проектів в умовах демократичного шкільного управління. Історія філософії таких шкіл сягає XVII ст. і пов'язана з іменами Дж. Локка і Ж.-Ж. Руссо [377, с. 238]. До цього типу закладів відносять альтернативні школи «Самерхіл» і «Садбері Вaley».

Іноді англomовне поняття «*free school*» не має жодного стосунку до вільних шкіл, натомість вживається для позначення навчальних закладів, навчання у яких безоплатне.

Школи без стін – це альтернативні навчальні заклади (найчастіше – старший етап середньої освіти), ідея яких полягає у навчанні на засадах партнерства з міською радою (місто як класна кімната), університетами (університетська лабораторія як класна кімната), підприємствами (виробничі приміщення як класна кімната), екологічними товариствами (ліс як класна кімната) тощо. Учні таких шкіл орієнтовані на складання

стандартизованих тестів і отримання глибоких академічних знань.

Відкрита школа – це альтернативний заклад середньої освіти, який забезпечує навчання без поділу на класи, коли велика група різновікових учнів працює під керівництвом кількох учителів. Такі школи постали в 70-х роках ХХ ст. у США і згодом зазнали поширення в Європі.

Магнітна школа (школа-магніт) – це державна школа, яка пропонує спеціалізований курикулум. Ідея «магніта» стосується способу, в який учні з різних шкіл притягуються ідеєю спеціалізації в школи такого типу. Ми не розглядаємо ці навчальні заклади у дослідженні, зважаючи на їхню приналежність до державного сектора освіти.

Вальдорфська школа – альтернативний заклад дошкільної, початкової або середньої освіти, який базується на освітній філософії, розробленій австрійським педагогом Рудольфом Штайнером, що передбачає міждисциплінарний характер навчання з інтегруванням практичних, мистецьких та концептуальних елементів і має на меті створення умов для того, щоб дитина стала вільною, морально відповідальною, інтегрованою особистістю, виконала свою унікальну місію, наявність якої стверджує антропософія [249, с. 389]. Перша Вальдорфська школа була відкрита у 1919 р.

Школа Монтесорі – це альтернативний заклад дошкільної, початкової або середньої освіти, який базується на освітній філософії, розробленій італійським педагогом Марією Монтесорі, що передбачає навчання у різновікових групах, вибір учнями видів діяльності з запропонованого їм спектру, створення підтримувального середовища, неперервні блоки робочого часу, використання конструктивістського підходу до навчання, за якого учні відкривають для себе явища, поняття і предмети, працюючи з ними й експериментуючи. Першу школу такого типу було відкрито в 1906 р.

Кемпхільська школа (школа при кемпхільській общині) – альтернативний заклад для дітей і дорослих зі спеціальними потребами, який базується на освітній філософії австрійського педагога і педіатра К. Кеніга, що має на меті забезпечення освітньо багатого холістичного гнучкого середовища, яке відповідає індивідуальним потребам дітей. Такі школи існують з 1940 р.

Школа Френе – альтернативний заклад середньої освіти, який функціонує за освітньою моделлю, розробленою французьким педагогом Селестеном Френе, що включає використання шкільної друкарні, вільних текстів, навчальної картотеки, міжшкільного листування, шкільного журналу за умов шкільного самоврядування і відсутності оцінювання як елементів демократизації навчального процесу. Першу школу такого типу було відкрито у 1934 р.

Школи під егідою освітніх організацій (так званих umbrella

organizations) – це альтернативні заклади середньої освіти, створені інституціями асоціативного типу, які координують діяльність шкіл, забезпечують їх ресурсами і визначають їхню ідентичність. Такі недержавні школи функціонують майже в усіх країнах Європейського Союзу, носять державний або світський характер, залежно від специфіки організації, яка її створила.

Для уникнення непорозуміння звернемо увагу на тип школи, який носить назву *«альтернативна школа»* і поширений у Сполучених Штатах. У цьому випадку йдеться про навчальні заклади, які служать для вирівнювання освітніх шансів тих учнів, які в силу низки причин є неуспішними в загальноосвітній школі. Освітні послуги в таких державних альтернативних школах, яких з 1970-х рр. у США відкрили кілька тисяч, надають не учням з особливими потребами, а тим, хто має різні соціальні проблеми (народження дитини в підлітковому віці, алкоголізм, наркоманія, відсутність постійного місця проживання тощо) [249, с. 11].

Отже, розкриті вище поняття далі в роботі зазнають більш глибокого аналізу, а володіння поняттєво-термінологічним науковим апаратом дасть змогу більш повно осмислити загальне і конкретне всієї цілісності багатогранного процесу альтернативної освіти.

Висновки до першого розділу

У розділі порушено методологічні проблеми педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС шляхом аналізу стану дослідження проблеми функціонування шкільної альтернативної освіти у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, висвітлення концептуальних засад порівняльно-педагогічного дослідження, а також визначення поняттєво-термінологічного інструментарію порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС.

У результаті аналізу наукових джерел із проблеми доведено, що, попри наявність кількох праць і захищених кандидатських дисертацій, в українській педагогічній думці практично відсутні системні дослідження альтернативної освіти. Аналіз зарубіжних досліджень виявив, що праці науковців усіх континентів присвячені теоретичним засадам альтернативної освіти (близько 25 % проаналізованих праць); окремим альтернативним школам (близько 35 %); праці авторів альтернативних освітніх моделей охоплюють близько 30 % вивченого матеріалу; критика ефективності функціонування альтернативних шкіл – близько 10 %.

Для обґрунтування теоретичних засад альтернативної педагогіки зроблено огляд праць з антипедагогіки (А. Маслоу, К. Роджерс), критичної педагогіки (А. Маслоу, К. Роджерс, П. Фрейре, Г. Жиру), гештальтпедагогіки (А. Маслоу, К. Роджерс, С. Гінгер), емансипаційної педагогіки

(А. Маслоу, К. Роджерс, П. Фрейре, П. Бурдье, Ж. К. Пассрон), холістичної педагогіки (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Міллер, Дж. Міллер, А. Лемков, А. Шишко-Богущ), трансгресивної педагогіки (А. Маслоу, К. Роджерс, П. Фрейре, Я. Козелецький, Р. Мей), тісно взаємопов'язаних. Систематизовано видання, які пропагують ідеї альтернативної педагогіки.

У результаті дослідження окремих альтернативних шкіл і праць авторів альтернативних освітніх моделей було виявлено, що найбільшу увагу світової педагогічної громадськості привертають вальдорфські школи, школи Монтесорі, кемпхільські школи, школи Френе, школи і шкільні мережі «Самерхіл» (А. Нілл) та «Садбері Велей» (Д. Грінберг та ін.); праці більшості авторів альтернативних педагогічних систем (М. Монтесорі, Р. Штайнера, А. Нілла, С. Френе, Д. Грінберга, К. Кеніга та ін.) перекладені багатьма європейськими мовами, проте фактично немає їхніх праць, перекладених українською; найбільшу увагу до альтернативних педагогічних систем можна простежити за життя автора, наприкінці 70-х рр. ХХ ст. (у країнах-традиційних членах ЄС у зв'язку з антиавторитарними емансипаційними громадськими рухами), і на поч. 90-х рр. ХХ ст. (у країнах-нових членах ЄС, які, вийшовши з соціалістичного табору, отримали право на можливість пропонувати альтернативи традиційній авторитарній освіті).

Виявлено, що джерела з критикою альтернативної освіти спрямовані на теоретичну, практичну і прогностичну площини, і їхній аналіз необхідний для уникнення суб'єктивності, що є вкрай небезпечною при ґрунтуванні лише на джерелах, запропонованих авторами альтернативної моделі і її прихильниками.

Зазначено, що підтримці оригінального етосу альтернативної педагогічної системи служать асоціації її прихильників, які, крім виконання контролюючої функції, працюють над створенням інформаційних ресурсів, публікуванням періодичних видань і мають видавництва, орієнтовані на друк наукових і навчально-методичних матеріалів за авторською педагогічною моделлю.

Унаслідок аналізу джерел зроблено висновок про те, що системні порівняльні дослідження альтернативної освіти були проведені на матеріалі Азійсько-Тихоокеанського регіону (Й. Нагата), Північно-американського континенту (В. Айкін, Р. Міллер, Дж. Міллер), проте нами не було виявлено комплексного дослідження альтернативної освіти дітей та молоді шкільного віку у країнах Європейського Союзу.

Це визначило необхідність розроблення авторської моделі дослідження, яка передбачає науковий пошук на епістемологічному рівні (аналіз літератури з проблеми дослідження і визначення понятійно-категорійного інструментарію); філософсько-концептуальному (визначення філософських ідей, які стали основою для альтернативної освіти, система-

тизація головних теоретичних положень альтернативної педагогіки; розроблення періодизації розвитку альтернативної освіти); практико-аналітичному (узагальнення організаційних засад функціонування альтернативних шкіл; систематизація педагогічних форм, стратегій, методів, що застосовуються в альтернативних школах; аналіз законодавства країн ЄС щодо альтернативної освіти; визначення функцій альтернативної освіти); якісно-аналітичному (систематизація механізмів дотримання національних та загальноєвропейських освітніх стандартів у закладах альтернативної шкільної освіти країн ЄС; визначення критеріїв вимірювання якості освітніх послуг альтернативних шкіл; проведення власного дослідження якості освітнього середовища альтернативних шкіл); прогностичному рівнях (визначення перспектив розвитку альтернативної освіти у країнах ЄС, прогнозування розвитку альтернативної освіти в Україні, розроблення рекомендацій щодо використання досвіду країн Європейського Союзу в галузі альтернативної освіти в Україні).

З метою визначення понятійно-термінологічного інструментарію дослідження шкільної альтернативної освіти проаналізовано поняття «альтернативна педагогіка», «альтернативна освіта» і «альтернативна школа» на основі їхнього опису в термінологічних словниках. Запропоновано авторське визначення альтернативної педагогіки як науки про неконвенціональні форми, методи і зміст навчання, виховання і розвитку особистості; альтернативної освіти – як процесу і результату засвоєння людиною систематичних знань, умінь і навичок, розвитку розуму та почуттів, формування світогляду та пізнавальних інтересів за межами конвенціональної системи шкільництва, що забезпечується нетрадиційними формами, методами та видами контролю. З урахуванням логіки нашого дослідження альтернативну школу визначено як недержавний заклад початкової або середньої освіти, орієнтований на забезпечення внутрішньої свободи й самореалізації дитини під дією нетрадиційної освітньої моделі, що передбачає неконвенціональні форми і методи навчально-виховної діяльності.

Обґрунтовано використання в роботі означень «альтернативний», «неконвенціональний», «нетрадиційний» як синонімів з протиставленням їх означенням «конвенціональний», «традиційний» як дескрипторів понять «педагогіка», «освіта», «школа», «форма», «метод», «зміст» тощо. Для визначення поняттєво-термінологічного інструментарію порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти встановлено сутнісні зв'язки між поняттями, які використовуються в роботі.



РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ШКІЛЬНОЇ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄС

2.1. Філософське підґрунтя альтернативної освіти як педагогічного явища

При руйнуванні стереотипів, зміні парадигми наукового пізнання, та й загалом знання, неможливим є сприйняття світу як єдиної цілісної системи, а функціонування її складників – як чіткої реалізації соціального замовлення. Це визначає потребу в освітніх альтернативах конвенціональній загальноосвітній школі. Останні кілька десятиріччів позначені становленням освітнього плюралізму і пропагуванням ідеї вільного освітнього вибору. Проте наскільки новими є ці ідеї? Наскільки глибоко лежать їх витoki?

Метою параграфа є розгляд генези філософських ідей, які лягли в основу альтернативної освіти, на різних етапах європейського культурного розвитку. Вважаємо, що альтернативну освіту можна вивчати лише в органічному зв'язку з динамікою всіх основних сфер західної цивілізації в умовах її філогенезу. У параграфі розглядаємо динаміку історико-культурного процесу західної цивілізації, починаючи від періоду античності, здійснюємо моніторинг генези ідеї альтернативності в освіті, показуємо її зв'язок з розвитком європейської історії й культури, виявляємо витoki світоглядних позицій філософів альтернативної освіти. Розглядаючи в параграфі еволюцію європейської наукової думки, зосереджуємо увагу на проблемі людини як вільної природної, духовної і культурної істоти, що в логіці нашого дослідження зумовлює розуміння освітньої альтернативи на певних етапах культурно-історичного розвитку.

В основі прогресу західної цивілізації лежить феномен свободи. Саме в Західній Європі зародилися й зазнали розвитку традиції, пов'язані з усвідомленням і практичним втіленням у різноманітних сферах соціокультурного життя ідеї свободи й незалежності особистості, визнання за нею права на унікальність, неповторність та індивідуальне самовизначення. Це стало передумовою утвердження гуманістичного погляду на людину як головну суспільну цінність і привело до виникнення педагогічного феномена альтернативної освіти.

Ідеї свободи й гуманізму були закладені в період античності (VIII ст.

до н.е. – V ст. н.е.) Витоки культивування ідеї свободи у вихованні були закладені в Давній Греції, де вони яскраво виявлялися в усіх сферах життєдіяльності людини. На цьому історико-культурному відтинку були розширені особисті свободи повноправних громадян давньогрецьких міст-держав, була посилена орієнтація людей на досягнення особистого успіху, на раціональне пізнання людиною космосу і самої себе.

У цей період відбулося становлення наукового людинопізнання. Грецькі філософи (Фалес, Анаксимандр, Анаксимен, Геракліт, Демокріт та ін.) прагнули перш за все сконструювати об'єктивну картину світу, виявити першооснову буття. Відбувся перехід від вивчення природи до пізнання людини, виникає суб'єктивістсько-антропологічна тенденція у філософії. Її родоначальником були софісти (Гіппій, Горгій, Протагор та ін.) і Сократ. У їхніх філософських ідеях провідною є цінність людини як особистості, визнання її права на вільний розвиток. В умовах підйому торгівлі, ремесла і сільського господарства, розвитку полісної демократії, звільнення від догм предків і проголошення людини началом і мірою всіх речей у надрах античного світу відбувається проникнення ідеї свободи у виховання й зародження гуманістичної традиції європейської освіти.

Російський дослідник античної педагогіки Г. Корнетов справедливо вважає, що Сократу вдалося передбачити проблематику вільного виховання [108, с. 6–7]. Він обґрунтовує це тим, що в центр педагогічної діяльності Сократ ставив питання про роль освіти в гармонізації відносин людини, яка прагне досягнення особистого щастя, і суспільства, яке буде демократичну й правову державу. Досягнення такої гармонії, на думку філософа, можливе через найповнішу реалізацію «доброї природи» кожного індивіда.

Значний інтерес до історії й культури Давньої Греції виявляли філософи альтернативної освіти. Р. Штайнер, наприклад, знайшов витоки свого антропософського світогляду в працях Геракліта і Платона [131, с. 36–37]. Щоб стати щасливою людиною, на думку Епікура, слід побороти страх перед богами, перед смертю, мати змогу діяти відповідно до своїх інтересів і потреб, тобто, бути вільним [98, с. 69–70]. Ці думки давньогрецького філософа через багато століть лягли в основу педагогічної концепції А. Нілла, яка базується на тому, що виховання повинне готувати дитину до життя, а мета життя будь-якої людини – щастя. Засобом досягнення цієї мети є свобода, а головною перешкодою – страх, який, на думку А. Нілла, є причиною всіх психічних відхилень і завдає непоправної шкоди всьому людському організмові.

На думку античних філософів, освіта має значний потенціал для моральних змін як на особистісному рівні, так і на суспільному (Платон), і навіть глобальному (Арістотель) [6, с. 168]. Це переконання вийшло на перший план при формуванні теоретичної бази емансипаційної педагогіки

і критичної педагогіки.

Важливою для філософів альтернативної освіти стала спадщина стоїків, які були першими в обґрунтуванні істинної суті свободи через внутрішній світ людини. На думку стоїків, кожен індивід постійно прагне свободи. Істинна свобода полягає лише у внутрішній духовній незалежності людини, для набуття якої не можна бажати того, що не в її владі, а також вимагати зміни сформованого стану речей [98, с. 74].

Починаючи з III ст. до н.е., школи Давнього Риму діяли за грецькими зразками, однак у I ст. н.е. почала формуватися власне римська система освіти із самостійними культурними традиціями. Основна заслуга належить давньоримському філософу Цицерону, який уперше ввів поняття «гуманізм», яке, на його думку, було певним зразком гідного людського життя. Він сформулював культурний ідеал вільної людини, у якому були об'єднані філософська (як засіб індивідуального вдосконалення) і риторична (як засіб суспільного впливу) освіченість, що теж зазнало подальшого розвитку в альтернативній педагогіці більш пізніх часів.

Значний внесок в історію альтернативної педагогічної думки зробив теоретик і практик античного виховання Квінтіліан, чії ідеї істотно вплинули на педагогіку епохи Відродження, а через неї й на педагогів-гуманістів більш пізніх часів, включаючи й діячів альтернативної освіти. Квінтіліан обґрунтовував необхідність виховання дитини від народження, підкреслюючи при цьому визначальну роль особистості педагога, який, на його думку, мав бути високоморальним, любити дітей, мати всі необхідні здібності. Керуючись гуманістичними ідеалами, Квінтіліан закликав виховувати в дитині, перш за все, людинолюбство і доброту; він, відкидаючи стереотипи, що склалися на той час, різко засуджував тілесні покарання, які, на його думку, глибоко травмували дитячу душу і породжували в ній почуття ненависті до тих, хто оточує. Саме він сформулював принцип індивідуального підходу до учня з урахуванням його нахилів і здібностей, вважаючи, що всі діти володіють природними можливостями для отримання повноцінної освіти: «...Як птахи народжуються для польоту, коні – для бігу, а дикі звірі – щоб бути лютими, так нам властиві старанність і гострота розуму» [9, с. 204].

Отже, огляд філософських поглядів античного культурно-історичного періоду, які лягли в основу альтернативної педагогіки, дає змогу зробити такі висновки:

- у давні часи був утворений культурний пласт, який став джерелом формування світоглядних позицій діячів альтернативної освіти;
- центральними філософськими питаннями були сутність і призначення людини, її природа, свобода, місце в суспільстві;
- почалося формування гуманістичного ідеалу вільної, інтелектуально, духовно і фізично розвиненої особистості, здатної до

критичного мислення;

- зародилася базова гуманістична традиція альтернативної освіти.

V–XVI ст. – Середньовіччя – це наступний період європейського історико-культурного розвитку. При формуванні середньовічної культури панівними були християнське світосприйняття і спосіб життя, а також римський ідеал імперської державності. У цей період кардинально змінилися етнічні спільноти і державні утворення, оскільки саме тоді в Європі утворилася низка централізованих держав на національному і міжнаціональному ґрунті.

Визначальним чинником історико-культурного процесу в середньовічній Європі був католицизм. Він також вплинув на освіту і виховання. Відбулася зміна виховного ідеалу: якщо античним ідеалом була духовно й тілесно розвинена особистість, то середньовічний ідеал був невіддільним від підкорення тілесного начала духовному. Духовне життя людини стало предметом глибокого вивчення і набуло першочергового релігійного значення.

Два головні методи, запропоновані освіті в епоху Середньовіччя – містицизм і схоластика. Містицизм був спробою досягнути божественну суть за допомогою інтуїції і таким чином долучитися до високого. Містицизм пропагував життя, сповнене роздумів і відданості Богу. У містицизмі було визначено три рівні душі – найнижчий або тваринний, яким вона пов'язана з тілом, середній або людський, яким вона мислить, і найвищий або надлюдський, яким вона єднається з божественною істиною. Відповідно, є три стадії, через які людина має пройти у процесі освіти: очищення (коли слід було позбутися критичних суджень), просвітлення (коли добрі справи входять у звичку), досконалості (коли просвітлені наближаються до божественної істини).

Біля теоретичних витоків містицизму в середньовічній освіті стояв Джон Скот Еріугена, який і розповсюдив це вчення в Європі через переклади Псевдо-Діоніса, в які заклав власні думки. В альтернативній педагогіці його думки про пантеїзм реалізовані через ідею холістичної освіти, а етапи переходу людини в різні якості – при визначенні засад трансгресивної педагогіки.

На думку видатного середньовічного філософа Ф. Аквінського, людина досягає свободи мірою того, як вона здійснює вільний вибір, сприймає цінності, які сама навчилася визначати. Постійне зіткнення з ситуаціями конкретного вибору між добром і злом розвиває звичку рухатися до певного блага. Звичка надавати перевагу благу розвиває в людині добротність, унаслідок чого вибір стає необтяжливим, творчим і приносить задоволення. Якщо ж до цього процесу долучається акт віри, що передбачає підтримку й освітлення Божою благодаттю, то творча діяльність стає актом добротності, благословенної Богом. Отже, на

думку Ф. Аквінського, звичка до доброчесності розвиває свободу вибору і внутрішню свободу зрілої особистості [16, с. 93].

Тому авторитарні схоластичні середньовічні школи цікаві для нас тим, що велику увагу в них надавали навчанню доброчесності, яка сприяє розумінню Бога й внутрішньому звільненню людини, що, на думку російського дослідника Г. Корнетова, дає педагогіці «...ясні моральні орієнтири, які базуються на вічних цінностях християнської моралі» [63, с. 12].

Унаслідок цього можемо дійти висновку, що європейська гуманістична традиція у період Середньовіччя була істотно доповнена змістовно й ідеологічно, а ідеї, в першу чергу, Ф. Аквінського, справили значний вплив на формування світоглядних позицій діячів, які сповідували альтернативну педагогіку, більшість з яких, включаючи М. Монтесорі, А. Нейла, Р. Штайнера, були глибоко віруючими людьми.

У XI–XIII ст. у країнах Західної Європи відбулися зміни, які значно вплинули на хід історико-культурного процесу. Перехід від натурального господарства до товарного виробництва і розвитку торгівлі, який супроводжувався урбанізацією, породив потребу в знаннях права, медицини, техніки тощо, що, у свою чергу, призвело до втрати церквою статусу єдиного носія освіти й освіченості. На фоні десакралізації усіх сфер діяльності люди з'явилися паростки світської культури, розквіт якої припав на епоху Відродження.

Епоху Відродження (XVI–XVI ст.) науковці вважають важливим етапом у розвитку гуманістичних традицій європейської культури. Це був своєрідний перехідний період від середньовічної культури до культури Нового часу. У цей час відбулася зміна притаманного Середньовіччю культу Бога на культ Людини. Людина у розумінні ренесансних гуманістів була вільною істотою, творцем самої себе й навколишнього світу. Гуманісти, як і учені-богослови, виділяли в людській природі духовне і тілесне начало, але, на відміну від останніх, не вважали тіло «оковами душі». Тілесне життя було для них самоцінним, тому вони закликали до отримання щастя в земному житті. Починаючи з Епохи Відродження, і особливо пізніше, в XVII–XVIII ст., був сформований соціальний інститут особистості в сучасному розумінні, тобто «склалася система культурних і правових норм, правил і звичаїв, які закріплюють самостійну поведінку людини в суспільстві, її ролі й функції, переважну орієнтацію на інших людей (і лише в другу чергу – на Бога і церкву)» [101, с. 81–82].

Поставивши людину в центр виховної системи, гуманісти надавали великої уваги проблемам виховання, що було висвітлено у низці праць Р. Ашамом (Англія), М. де Монтенем, Т. Мором, Ф. Рабле (Франція). Важливим джерелом гуманістичної педагогіки (особливо після того, як П. Брачоліні знайшов повний текст «Виховання оратора» Квінтіліана) була

антична педагогічна спадщина. Слід зазначити, що гуманісти сприйняли як класичну культуру з її соціальними мотивами, ідеями патріотизму, служіння громаді, вільного гармонійного розвитку, так і пізньоантичні ідеї з їх підвищеним інтересом до особистості та її морального удосконалення. Певний вплив на гуманістичну педагогіку справили й ранньохристиянські твори.

Отже, на цьому етапі розвитку західної цивілізації відбувся своєрідний синтез двох культурних традицій (античної й середньовічної), який привів до появи нової ренесансної точки зору, що яскраво простежується в педагогіці того періоду і є співзвучною з багатьма ідеями альтернативної педагогіки більш пізнього періоду. Важливим у контексті нашого дослідження є те, що у цей час було «відновлене» поняття «вільного виховання» (П. Монро), що набуло значного розвитку. Розуміння людини як тілесно-духовної єдності привернуло увагу педагогів-гуманістів до фізичного розвитку, природних здібностей, вікових, психологічних і фізіологічних особливостей дітей (Верджеріо), до зв'язку природи і виховання, освіченості і моральності (Верджеріо, Х.-Л. Вівес, М. де Монтень та ін.)

На відміну від середньовічної системи виховання, яка діяла за принципом «навчатися – значить ходити під різкою», педагоги-гуманісти виступали проти тілесних покарань, виступаючи за заохочення й похвалу як методи стимулювання. Видатним гуманістом, який дав початок появі кількох генерацій, був візантійський учений Мануель Хрисолора, який жив і працював в Італії. Візантійська традиція навчання і виховання, базована на тісних зв'язках учителя і учня та на діалогічному методі, буда перенесена ним на італійський ґрунт. Коло його учнів красномовно засвідчує його педагогічний хист: Леонардо Бруні, Гваріно да Верона, Скарперія, Ніколо Ніколі, Роберто Россі, Палла Строцці і П'єр Паоло Верджеріо [103, с. 310].

Епоха Відродження зробила значний внесок у створення підґрунтя альтернативної освіти. Основними дидактичними принципами, які лягли в основу альтернативної педагогіки, стали: добровільна і свідома освіта, зв'язок навчання з природою (Л. Б. Альберті, М. де Монтень та ін.), наочність, самоосвіта, трудове виховання (Л. Б. Альберті, П. Верджеріо, Т. Мор та ін.). У шкільній практиці того періоду вперше використовувалися виховні можливості дитячого самоуправління, стимулювався живий інтерес учнів до знань через створення такої атмосфери навчання, яка перетворювала його в радісний пізнавальний процес. Для досягнення цього застосовувалися екскурсії, різноманітна наочність, пізнавальні ігри, уроки в природі, активний відпочинок, прогулянки верхи й пішки, рухливі ігри, купання у водоймах, полювання, танці тощо [103, с. 160–161]. Це доводить, що саме в той час почала формуватися підхоплена Ж. Ж. Руссо

ідея виховання в природі.

Слід зазначити, що педагогічна думка епохи Відродження значно випереджала шкільну практику того періоду. Накопичений тоді гуманістичний педагогічний досвід, теоретична спадщина педагогів і філософів залишили помітний слід в історії педагогіки, стали поштовхом для подальшого змістового наповнення базисної традиції альтернативної освіти.

У Новий час (XVII–XIX ст.) панівний вплив на європейське матеріальне, соціальне й духовне життя мала ідеологія лібералізму, основним носієм якої була буржуазія. В політиці лібералізм протистоїть абсолютизму, консерватизму й реакції; як економічна доктрина виступає за вільну конкуренцію; у сфері світосприйняття – за космополітизм, терпимість і гуманність.

Відчутний поштовх до свого розвитку лібералізм отримав на рубежі Середньовіччя й Нового Часу, в період Реформації (XVI ст.). Втрата католицизмом своїх позицій у низці західноєвропейських країн (Англія, Німеччина, Швейцарія та ін.) сприяла початку загальних культурно-філософських змін. Поширився релігійний плюралізм, що, у свою чергу, відкрило дорогу вільнодумству, демократії й науковим дослідженням.

Якщо в середньовічній філософії центральне місце посідало вчення про Буття, то з часу Реформації на перший план у філософських системах вийшла гносеологія (Ф. Бекон, Р. Декарт), яка значно вплинула на розвиток альтернативної педагогіки. Сучасні дослідники (Г. Корнетов, М. Никандров) звертають увагу на спадщину німецького педагога В. Ратке, який на початку XVII ст. сформулював 25 найважливіших рекомендацій до дії, які відповідають сучасним основам альтернативної освіти. Одна з цих указівок – «Все без примусу» – згодом стала її основним принципом.

Вирішальний внесок у становлення альтернативної педагогіки вніс член протестантської общини чеських братів, мислитель-гуманіст Я. А. Коменський. Освіта часів Я. А. Коменського мала своїм підґрунтям середньовічну філософію, яка увійшла в історію думки під назвою «схоластика», яка уже здавна асоціюється з відірваністю від реальності. Основною відмінною рисою схоластики є те, що вона свідомо позиціонувала себе як «служниця теології». У працях Я. А. Коменського знайшла своє повноцінне вираження гуманістична педагогічна традиція. Його творчість збіглася з початком Нового часу, коли все більшого розповсюдження зазнавали уявлення про людину як активного суб'єкта, який може вирватися з пут середньовіччя, саморозвиваючись і реалізуючи свій внутрішній потенціал. Беззаперечною є альтернативність позиції Я. А. Коменського щодо офіційної філософії освіти епохи середньовіччя в Європі.

«Людина, – писав педагог у «Материнській школі», – повинна бути приведена до найвищих цілей, щоб своїми чеснотами якомога більше

відповідати Богу, образ якого вона має» [60]. Я. А. Коменський зробив значний внесок у розуміння гуманістичних цінностей в освіті, створивши систему, в центрі якої перебувала особистість дитини, значною є увага учителя до учнівських інтересів і розвитку їхніх здібностей. У «Материнській школі» він писав: «Оскільки діти є найдорогоціннішим даром Божим і ні з чим не зрівняним скарбом, до них слід ставитися з великою турботою» [60].

Так само, як і Я. А. Коменський, сучасні прихильники альтернативної педагогіки вбачають педагогічний ідеал в самій людині, яка реалізує природні обдарування, трактують освіту як можливість розвитку цих обдарувань. Цікавим є проведення компаративних паралелей щодо ролі освіти. За життя Я. А. Коменського офіційна роль освіти зводилася до пошуків божественної істини і підготовки до загробного життя шляхом пропагування благочестя. Натомість педагог убачав у освіті потенціал до зміни життя на краще, тому вважав освітню галузь пріоритетною.

Показовою є тогочасна офіційна позиція щодо рівності освітніх можливостей. Звичайно ж, церква прагнула якомога ширше упроваджувати свої принципи і погляди в народні маси, проте, поки це прагнення ще не було реалізоване, неприйняття світськості в освіті духовенством продовжувало існувати. Все мирське сприймалося якщо не ворожим, то ницим, чужим. Цього ефекту можна було позбутися лише поділившись із церквою матеріальними благами, що не кожен міг собі дозволити тією мірою, якої потребувало духовенство. Я. А. Коменський вимагав, щоб у школи віддавали не лише дітей багатих і знатних батьків, а й усіх взагалі: знатних і незнатних, багатих і бідних, хлопчиків і дівчаток у всіх містах і містечках, селах і хуторах, вказував, що необхідно наслідувати сонце, яке освітлює Всесвіт, зігріває і живить землю з тим, аби жило, зеленіло, цвіло, плодоносило все, що тільки може жити, зеленіти, цвісти. Він одним з перших рішуче поставив питання про рівні права чоловіків і жінок на освіту. Його вимога всіх вчити всьому відіграла історичну прогресивну роль у розвитку школи й освіти. Прагнучи до загальної освіти юнацтва, Я. А. Коменський пропонував альтернативний варіант змісту освіти, стверджуючи, що школа повинна давати не відірвані від життя, а практично необхідні людині знання, повідомляти дітям те, що принесе їм користь. Молодих людей слід наперед готувати до тих проблем, які спіткають їх у житті. Я. А. Коменський закликав, опираючись на особливості кожної особистості, намагатися виявити те, що людина має «в зародку», і, слідує за природою, «розвивати зсередини» [114, с. 86–87]. Отже, він висловив ідею, яка в сучасній альтернативній педагогіці є ключовою.

Пошук шляхів реалізації ідей альтернативної педагогіки продовжився у XVIII ст. Це століття увійшло в історію як Століття Розуму або

Епоха Просвітництва. Саме розум визначав сприйняття навколишнього світу, природи, суспільства й людини. Філософи-просвітителі (Вольтер, Д. Дідро, Д. Локк, Ш. Монтеск'є та ін.) висунули «ідеал «розумної людини», яка в силу наявної у неї обдарованості здатна реалізовувати потенціал внутрішньої свободи» [127, с. 4]. Вони виходили з того, що всі люди від природи рівні і мають дані природою права. Просвітителям притаманний певний дуалізм у розумінні людини як природної й культурної істоти. Для одних (Д. Локк, Г. Гельвецій) людина від народження – *tabula rasa*, і весь її розвиток визначає освіта й культура. Інші (П. Гольбах, К. Гельвецій), навпаки, пріоритетною вважають природу людини. Треті (Д. Дідро та ін.) займали компромісну позицію. У той час з'явився новий теоретико-пізнавальний і психологічний напрям – сенсуалізм, який обґрунтовував пізнання засобом чуттєвого сприйняття. На думку Д. Локка, «немає нічого в інтелекті, чого раніше не було в почутті». Цей принцип отримав системне обґрунтування у працях французького просвітителя Е. Кондильяка, який твердив, що чуттєве сприйняття охоплює всі духовні здібності людини. Представник англійського просвітництва Д. Юм додав до «зовнішнього досвіду», на якому ґрунтувалися його попередники, «внутрішній досвід», вважаючи, що творчі сили душі – не що інше, як можливість пов'язувати, переставляти й збільшувати матерію, надану почуттями й досвідом [66, с. 410]. Ідеї сенсуалізму вплинули на подальший розвиток альтернативної педагогіки й стали дидактичним підґрунтям побудови навчального процесу у частині запровадження мануально-чуттєвого способу пізнання.

Особливе значення для формування філософських засад альтернативної педагогіки мала теорія «природного виховання» Ж. Ж. Руссо. Для Руссо людина – це прекрасна й досконала частина природи, яка від народження наділена правом на щастя, в чому з ним повністю солідарний А. Ніл, який заклав цю ідею в основу своєї педагогічної концепції.

«Вільна й цілісна особистість – ось зміст того ідеалу «природи», який Руссо протиставляє будь-якій культурі загалом, а особливо розсудливій культурі сучасного йому XVIII ст.», – пише дослідник творчості Руссо, відомий представник російського педагогічного зарубіжжя С. Гессен, зазначаючи: «Природа для нього не стільки життєва необхідність, як свобода» [18, с. 46]. Основні принципи «природного виховання» Ж. Ж. Руссо (гуманізм, природовідповідність, індивідуальний підхід, свобода) органічно вписалися в ідеї альтернативної педагогіки і зазнали в ній подальшого розвитку.

Ж. Ж. Руссо вбачав завдання вихователя у спостереженні й правильній організації виховного середовища, в якому дитина почуватиметься вільною. Цей підхід згодом був використаний і М. Монтесорі при розробці її авторської виховної методики. Ідеї Ж. Ж. Руссо безпосередньо

вплинули на таких видатних діячів німецької культури, як І. Гете, І. Кант, І. Фіхте [17, с. 76], які згодом визначили світоглядні позиції Р. Штайнера.

На межі XVIII–XIX ст. постала філософська антропологія, передвісником якої був родоначальник німецької класичної філософії І. Кант. Головне завдання виховання він убачав у розвитку в кожного індивіда його власне людської природи, яку слід підготувати до моральної діяльності. І. Кант доводив, що моральні вчинки може здійснювати лише внутрішньо вільна людина. Внутрішня свобода індивіда – це міра його самоповаги і гідності. Але якщо він як свідомо-моральна істота з повагою ставиться до себе, з такою ж повагою він повинен ставитися до інших людей. Для І. Канта людина – не лише частина природи, але й частина культури. Це положення є відправною точкою принципу культуровідповідності освіти.

Послідовник Канта І. Фіхте першим використав термін «антропософія» (людська мудрість), який Р. Штайнер згодом використав для свого філософського вчення. Головною ж ідеєю він запозичив у І. Гете, життя і творчість якого вивчав упродовж багатьох років. Уявлення поета про «передфеномени», які внаслідок різних метаморфоз набувають різних образів, не відчутних фізичними органами чуття, разом з ученнями Платона і Геракліта про сутність людської природи, стали основою Штайнерівської антропософії і значно вплинули на альтернативну педагогіку. В епоху Просвітництва на професійній основі почали вивчати закони психічного розвитку людини, що стало першим кроком на шляху до експериментальної психології й лікувальної педагогіки. На початку XIX ст. французький лікар-отіатр Ж. Ітар провів унікальний експеримент з виховання «дикуна з Авейрона» – «хлопчика-Мауглі». Досліди Ж. Ітара вивчала М. Монтесорі і використовувала його багатий дидактичний матеріал у «Домах дитини».

Підсумовуючи філософську генезу ідей альтернативної педагогіки в період Нового часу, можемо відзначити, що:

- у Новий час у зв'язку з усебічним культивуванням ідеї свободи засобами ідеології лібералізму відбулися значні соціально-культурні зміни, які вплинули на розвиток альтернативної педагогіки;
- на цьому історичному етапі посилено розроблялася проблематика людини як природної й культурної істоти, формувався ідеал автономної, розумної, ініціативної особистості, здатної самостійно реалізовувати потенціал внутрішньої свободи і будувати своє життя;
- у цей період відбулося остаточне формування педагогіки як самостійної галузі знань, були сформовані й науково обґрунтовані основоположні принципи альтернативної педагогіки і були зроблені перші спроби реалізувати їх на практиці;
- наукові теорії й гуманістичний педагогічний досвід Нового часу

стали важливим джерелом для діячів альтернативної освіти подальших періодів;

- проведений аналіз показав, що ідеї альтернативної освіти були підготовлені генезою європейської педагогічної думки з основними акцентами, зробленими у період Нового часу.

З другої половини XIX ст. почався новий етап у генезі європейської цивілізації (індустріальне суспільство), зумовлений, з одного боку, прискоренням соціокультурної модернізації, яка розпочалася в період Нового часу, а з іншого – завершенням колоніального поділу світу між провідними державами (Англією, Німеччиною, Італією, Францією та ін.) У свою чергу, це спричинило появу низки нових ідей, які формували основу альтернативної педагогіки і привели до більш масштабної практичної реалізації її основних положень.

Протиріччя індустріального етапу розвитку європейської цивілізації простежувалися в «революції у природознавстві», викликаній змінами філософського розуміння людської природи, спроектованими в тогочасну педагогіку. Відбулася поступова абсолютизація науки, внаслідок чого постраждали традиційні культурні цінності, особливо релігія й національна самобутність. У суспільстві сформувався технократичний підхід як до соціального життя, так і до людини, що спотворило «процес становлення індивідуально-особистісної суб'єктивності, що виник у Новий час, сягаючи корінням у ранні епохи, що визначило логіку розвитку європейських педагогічних традицій» [64, с. 159].

У цей період набувала розвитку позиція Г. Гегеля, який на початку XIX ст. спробував нівелювати порушене І. Кантом антропологічне питання, звівши конкретну людську особистість і конкретну людську спільноту до інтересів Світового Розуму. Цим стверджувалася необхідність відчуження особистості й підкорення її інтересів вищим державним цілям, а роль освіти зводилася до впливу на дух людини з метою відокремлення його від природного буття, сфери почуттів, прагнень і думок.

В умовах науково-технічної революції другої половини XIX ст. зростає віра у всесильність людського розуму як головного рушія історії й культури, збільшилося значення наук природничого циклу, що віддзеркалилося у змісті шкільної освіти. На думку Р. Штайнера, найбільш репрезентативною особистістю того періоду був Г. Спенсер, чий спосіб мислення став визначальним для «новітньої цивілізації» [130, с. 37]. Тому для розуміння філософського контексту альтернативної освіти важливо ознайомитися з певними підходами цього вченого до проблем виховання.

Розглядаючи педагогіку як складову філософії, Г. Спенсер закладав у її основу «біогенетичний закон», згідно з яким навчальний процес має йти тим же шляхом, яким «ішов розвиток знання в раси» [93, с. 381].

Р. Штайнер використовував цей підхід при укладанні навчального плану і розробці методик для вальдорфської школи. Вважаючи природничо-інтелектуалістичний напрям у педагогіці єдино правильним, роль учителя Г. Спенсер зводив до дослідника-природознавця, що певною мірою знаходить відображення в педагогічній методиці М. Монтесорі.

Головне завдання виховання було сформульоване Г. Спенсером так: «Ми повинні стати місіонерами причинно-наслідкових природних процесів, якщо хочемо правильно виховувати дітей» [130, с. 46–47]. Він закликав педагогів урахувати закони розвитку дитячої природи, наголошував на необхідності уникати перевтоми учнів. З цією метою, враховуючи природну дитячу цікавість, він рекомендував керуватися принципом «навчання з інтересом» і діяльно використовувати дозвілля. Отже, запропонувавши свій підхід до розвитку освіти індустріального періоду, Г. Спенсер вплинув і на формування поглядів теоретиків і практиків альтернативної освіти.

Абсолютизація природничих знань і сформований унаслідок промислового перевороту культ техніки призвели в кінці XIX – поч. XX ст. до появи «механістичних» концепцій трактування людини, у яких вона ототожнювалася з машиною. Німецький філософ Е. Капп стверджував, що «кінець кінцем активність природної душі, втілена в функціональній цілісності організму, сягає певної критичної точки й починає експансію зовні. Техніка – це органопроєкція, що знаменує появу людини» [7, с. 283]. Отже, людина сприймалася як частина індустріальної культури, де вона була «сировиною, що підлягає цілеспрямованій обробці, і не може звільнитися від влади створеної нею техніки» [101, с. 24].

На підставі аналізу наукових джерел можемо стверджувати, що в умовах науково-технічного прогресу другої половини XIX – поч. XX ст. у європейській філософській думці простежувалися антигуманні тенденції, спрямовані на визнання всеохоплюючої сили Розуму як основного рушія історико-культурних процесів. Це призвело до відкидання самоцінності внутрішнього світу людини, сприйняття її як «гвинтика» соціальної машини.

В освіті це віддзеркалилося першочерговою орієнтацією на інтелектуальний розвиток індивіда згідно з установленими освітніми стандартами засобом стандартних методів і прийомів навчання й виховання, що «нівелювали індивідуальність і включали людину в безособовий державний порядок» [108, с. 19].

Ці позиції обґрунтовують визначені нами хронологічні рамки дослідження, оскільки значного поширення теоретичні і практичні положення альтернативної педагогіки зазнали саме з другої половини XIX століття. Новий поворот європейського мислення, спричинений промисловим переворотом, викликав супротив, що виразився у низці

альтернативних філософських концепцій. Перш за все це філософія життя (Л. Шопенгауер, Ф. Ніцше), яка виникла наприкінці XIX ст. і досягла на початку XX ст. піку свого розвитку (А. Бергсон, В. Дільтей, Г. Зіммель, Г. Кейзерлінг, Л. Клагес).

Значною популярністю серед педагогів користувалися ідеї німецького філософа В. Дільтея, який твердив, що «...життя подібне до мелодії, і вказував на велику силу і таємницю мистецтва, яке створює над життям нову реальність, що вражає нашу душу ... і може бути розгадана лише коли буде усвідомлена відповідність людського світу з його характерними рисами і вільної художньої творчості» [25, с. 129–131].

Представники філософії життя відкидали всесильність природничих методів, вважаючи, що життя не можна повністю пізнати розумом. Пізнання духовної цілісності людини, на їхню думку, можливе лиш на інтуїтивному рівні. Отже, на противагу механіцизму, був відроджений і розширений погляд на людину як єдність тілесного, духовного й душевного начал, що об'єднують розум, почуття і практичну діяльність. Ці ідеї були згодом розвинені в екзистенціалізмі, філософській антропології й антропософському вченні Р. Штайнера.

З ідей класиків німецької філософії І. Канта і Й. Фіхте та філософії життя В. Дільтея на початку XX ст. у Європі, у першу чергу в Німеччині (М. Шелер, Х. Плеснер), зародилася філософська антропологія, яка розглядала людину як «основну світоглядну категорію, важливішу за значенням, ніж поняття матерії і свідомості, виходячи з якої можна отримати уявлення про природу, суспільство і мислення» [66, с. 369]. Для досягнення особистого щастя людині не потрібні посередники у вигляді держави і суспільних організацій. Вільна творча активність індивіда розвивається за законами, закладеними в ньому самому. Отже, педагогіка здобула сильне антропологічне підґрунтя, згідно з яким дитина відігравала важливу роль у власному розвитку. Своє логічне продовження філософська антропологія отримала у філософії екзистенціалізму, основні положення якої у XX ст. поширилися в Західній Європі, особливо в Німеччині (М. Хайдегер, К. Ясперс) і Франції (А. Камю, Г. Марсель, Ж. П. Сартр).

Незважаючи на різноманітність підходів, усіх представників екзистенціалізму об'єднувало те, що всі вони вважали людину в конкретній ситуації як об'єктом, так і суб'єктом філософського аналізу [375, с. 147]. У цьому сенсі філософський екзистенціалізм є виявом особливої антропології, спрямованим не на створення абстрактної теорії про людство, а націленим на вивчення людини в певній ситуації. На думку представників цього філософського напрямку, «пізнаючи себе як екзистенцію, людина віднаходить свободу, яка є її власним вибором, її сутністю, і тому накладає відповідальність за все, що відбувається у світі»

[110, с. 1529]. Ж. П. Сартр вважав, що людина є такою, якою сама себе сотворила. Тому в справі виховання не потрібні ні методи, ні прийоми, ні будь-які програми. Учитель повинен покладатися на інтуїцію, сприяти створенню вільної атмосфери, яка не обмежує процес самовираження унікального «Я» кожної особистості [381, с. 26].

Значного поширення в країнах Європи на початку ХХ ст. зазнав психоаналіз, розроблений австрійським лікарем-психіатром З. Фройдом і розвинений його учнями й послідовниками (А. Адлером, В. Ранхом, К. Юнгом та ін.) Учення З. Фрейда спрямовує людей на пошук внутрішніх причин для пояснення тих чи інших дій і специфіки своєї поведінки. Ці причини пов'язані з природними інстинктами, психологічними комплексами, несвідомими прагненнями, серед яких особливе місце відводиться лібідо.

Як образно описала дослідниця творчості філософа Ш. Хеллер, «Фройд не відкрив несвідомі думки. Він запропонував нам карту, щоб орієнтуватися в них» [235, с. XII]. Виховання, на думку З. Фрейда, це турбота про душу. Тобто психоаналіз орієнтує педагога на посилену увагу і бережне ставлення до внутрішнього світу дитини.

Сутність людини як природної, духовної й культурної істоти розкрив учень З. Фрейда швейцарський психоаналітик К. Юнг. За доказами К. Юнга, соціально-політична криза в Європі в перші десятиріччя ХХ ст., расизм фашистів і комуністична догма про загальну рівність можуть бути пояснені надмірним інтелектуалізмом в освіті, яка вносила дисбаланс в душевне життя. Правильно організоване виховання, на думку К. Юнга, повинно бути пристосоване до внутрішнього світу дітей, забезпечувати гармонізацію свідомого і несвідомого. Тому слід надати кожній дитині можливість вільно розвиватися і реалізовувати свій природний потенціал, який від народження є позитивним.

Переконливо доведений психоаналітиками зв'язок дитячих неврозів з жорстким моральним стримуванням природних бажань змусив переглянути стосунки учителя і учня. «Слід відмовитися від маніпулювання поведінкою і репресивних заходів (оцінки, зауваження, покарання тощо) і звернутися до сфери почуттів і переживань дитини, навчитися розуміти несвідомі процеси, які відбуваються в дитячій психіці, і працювати з ними» [91, с. 118–119].

Психоаналіз став помітним явищем у Європі на початку ХХ ст. і зробив значний внесок у теорію альтернативної педагогіки. Аналіз поєднання суперечливих змін у економіці, політиці, науці, світогляді у Європі кінця ХІХ ст. доводить, що, незважаючи на яскраво виражені антигуманні тенденції, альтернативні світоглядні позиції, які сягали корінням в античність, не залишалися непомітними і продовжували справу ствердження людини як самоцінної особистості, що прагне свободи.

Невдоволення конвенціональною школою сприяло зміні педагогічного світосприйняття і привело до появи на рубежі XIX–XX ст. багатьох реформаторських освітніх рухів. Це явище культурного життя стало своєрідною «педоцентристською революцією» у вихованні, яка охопила низку європейських країн.

Кредо педагогіки, базованої на педоцентризмі, влучно висловив американський педагог Дж. Дьюї: «Раніше центр притягання знаходився поза дитиною: в учителеві, в підручнику... поза інстинктами і діяльністю самої дитини. Зміни, які відбуваються, полягають у зміщенні центрів притягання. Ці зміни нагадують революцію, зроблену Коперником, який змістив астрологічний центр від Землі до Сонця. Дитина стає сонцем, навколо якого обертається виховання, вона – центр, якому воно підпорядковується» [181, с. 34].

Проведений аналіз дає змогу дійти певних висновків:

- своєрідна соціально-культурна ситуація в європейських країнах в індустріальний період спричинила розширення і поглиблення наукового уявлення про людину, зростання в суспільній свідомості значення інтелектуальної освіти;
- промислова революція внесла у всі сфери суспільного життя антигуманні тенденції;
- альтернативні філософські концепції вплинули на формування світоглядних позицій представників вільної освіти, представивши гуманну сутність людини як культурної, духовної і природної істоти, окресливши її вікові особливості;
- яскраво простежувалися спроби надати філософським твердженням прикладного характеру, реалізувавши їх у відповідних поєднаннях у певних педагогічних системах.

Важливим є постійне поширення нових ідей і альтернативних шляхів здобуття знань, що створюють можливості для впровадження нових форм працевлаштування і життєвих можливостей. Знання і, як наслідок, зміст освіти зазнали поступової трансформації у засіб обміну, тобто, у товар. Власне освіта перетворюється на свого роду об'єкт ринкового обміну. Знання стає відділеним від людей, їхньої особистої заангажованості у процес його творення [147, с. 155]. На думку Б. Бернштайна, «у старі часи знання і людина, яка ними володіла, були обов'язково інтегрованими. Знання було зовнішнім вираженням внутрішніх зв'язків... Сьогодні існує розрив, який призвів до існування двох окремих ринків: одного для знань, іншого – для тих, хто ними володіє» [143, с. 157].

У постмодерному суспільстві, а початок цього періоду пов'язують із другою половиною XX століття, усе частіше звертаються до філософії постмодернізму, яка допомагає «усвідомити неусвідомлюване». Філософська енциклопедія визначає постмодернізм як «набір критичних,

стратегічних і риторичних положень (відмінність, повтор, слід, подібність, гіперреальність), які заперечують інші положення (присутність, ідентичність, історичний прогрес, епістеміологічну визначеність і однозначність)» [337].

Термін «постмодернізм» був уведений у 1979 році Жаном-Франсуа Ліотаром у праці «Стан постмодерну» [260]. Пояснюючи це поняття, британський дослідник Р. Ашер зауважує, що «постмодерн не піддається визначенню, а якщо принаймні спробувати його описати, то це – термін, який відкидає системну теорію чи загальноприйнятту філософію. Не можна його також визначити і як систему ідей і понять у звичному сенсі, не позначає постмодерн і уніфікованого соціального чи культурного руху. Власне, можна лише сказати, що це – комплексне багатоаспектне явище, яке не підлягає симпліфікованому поясненню» [378, с. 7].

Якщо у широкому сенсі альтернативну освіту визначають як освіту, відмінну від традиційної, то цікавим для її дослідження є використання постмодерністського підходу, який сам по собі є позицією, відмінною від традиційних – «іншою позицією», яка, як стверджує Р. Ашер, «має право на власну точку зору» [376, с. 7]. Постмодерністські позиції застосовують у контексті різних галузей знання: літератури, музики, мистецтва, архітектури, медіазнавства, фотографії і кіно. Якою ж бачиться освіта у контексті постмодернізму? Чи дасть постмодерністська методологія можливість визначити сучасну ситуацію в освіті і окреслити тенденції освітньої політики майбутнього? Звісно, складність розуміння полягає у тому, що при розгляді і дефініції основних понять не застосовують системну теорію чи загальноприйняті філософські підходи. Як твердить канадійська дослідниця П. М. Розенау, «безсилами тут є системи ідей і концепцій у загальноприйнятому розумінні, які визначають уніфіковані соціальні чи культурні течії» [320, с. 117]. Проблема полягає в тому, що звичне застосування наукового методу неможливе, оскільки основний принцип постмодернізму полягає в тому, що він виступає проти теорії і методології. На думку П. М. Розенау, «поборники постмодернізму відкидають будь-які спроби творення нового знання за системним принципом, застосовуючи дискурс, який не підлягає правилам» [320, с. 117].

Намагаючись продемонструвати, як діє постмодернізм у освіті, американський дослідник К. А. Торес зазначає, що «загальна освіта перебуває на стадії тестування, звітності, стандартизації і ефективності, підготовки молоді до конкуренції на новому глобальному ринку праці. Тим часом комерціалізована популярна культура стирає межі між «реальністю» і «гіперреальністю», матеріальним і віртуальним світом. Це часи, коли ідентичність твориться навколо виконання, стилю і образу, і гібридна, погранична ідентичність приходить на зміну расовій, родовій і статевій» [167]. Отже, в час стандартизації і тестового вимірювання навчальних досягнень освітня альтернатива – це свого роду опір цим

уніфікаційним тенденціям.

«Постмодернізм виступає за відмову від загальноприйнятих і універсальних норм, які забезпечують підведення індивідуального досвіду під загальні поняття. Для його прибічників усі знання, ідеї, думки людей мають суб'єктивний, приватний, локальний характер. При цьому вони всі однаково значущі. Немає жодної різниці між правильними і неправильними міркуваннями, між істинним і хибним знанням. Плюралізм підноситься до рангу самоцінності» [95, с. 59].

З часу опублікування праці Ж. Ліотара «Постмодерний стан знання» (1984) точаться дискусії щодо доречності застосування постмодерністського підходу до дослідження альтернативної освіти. Висловлені позиції були полярними – від захопленого схвалення до цілковитого неприйняття.

Спробуємо продемонструвати можливість застосування певних постмодерністських положень до розуміння альтернативної освіти, зосередившись, у першу чергу, на її основних характеристиках. Протиставлення, яке, як правило, беруть за основу при визначенні альтернативної освіти (на зразок: традиція – альтернатива, коли традиційною формою вважається навчання в загальноосвітній державній школі), набуває розмитості при сприйнятті через постмодерністську призму. Можна лише стверджувати, що альтернативна освіта – це відносне поняття, характерні ознаки якого змінюються паралельно зі змінами, які запроваджуються реформами у державному і приватному секторах освіти.

Тому дослідники-прихильники постмодернізму радять уникати дефініцій, в основі яких однозначне визначення природи альтернативної освіти, натомість пропонують сприймати її як відносне поняття, наділене багатоаспектними плюралістичними характеристиками. Звідси, взявши до уваги характерні особливості альтернативної освіти і сучасні тенденції її розвитку, можна визначити гнучкі параметри, які сприяють розумінню альтернативної освіти:

- автономний характер, відносно незалежний від ринку й уряду, здатний інакше інтерпретувати загальноприйняті освітні норми і точки зору;
- інноваційність, яка сприймає конвенціональну освіту (як державну, так і приватну) критично і служить імпульсом до змін;
- взаємодоповнюваність із конвенціональною освітою, яка допомагає альтернативній освіті відігравати унікальну суспільну роль;
- розмаїття, яке притаманне різним часовим періодам і континентам, не обмежене особливостями сучасного стану освіти лише в Західній Європі;
- цілісність, яка походить від холістичних цінностей;
- плюралізм, який бере до уваги спеціальні потреби і потреби меншості.

Жодна з наведених вище характеристик не регулює окремі форми чи

зміст освіти. Вони визначають альтернативну освіту як поле для реалізації розмаїття, плюралізму і цілісності. Дослідження останніх років особливо наголошують на важливості застосування холістичного підходу при віднесенні закладу освіти до числа альтернативних. Цей підхід в основі своїй має цілісність і зв'язок з життям. Для правильного розуміння його застосування в альтернативній освіті слід відмовитися від протиставлень на зразок: дорослий – дитина; інтелектуальна освіта – емоційна свобода; соціальна репресія – індивідуальна свобода [284, с. 7]. Постійний пошук освітніх альтернатив викликаний необхідністю виховання цілісної інтегрованої особистості, здатної жити повноцінним демократичним громадським життям; культивування поваги до цілісного культурного, глобального, екологічного контексту людського життя. Ця цілісність, сприйнята як актуальна соціальна система, підтримує унікальні різноманітні цінності, творячи гармонію.

Жодне знання не може бути оцінене поза контекстом, детермінованим культурою, традиціями, мовою. Таким чином, зважаючи на відсутність універсальних стандартів, проблема постмодерного світу полягає не у тому, як у процесі глобалізації насадити якусь домінуючу культуру, а у тому, щоб забезпечити комунікацію і взаєморозуміння між культурами. Це і є головною метою альтернативної освіти.

Особливості функціонування альтернативної освіти у 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. Келлмайер, 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 [245].

Отже, серед філософських ідей, які лягли в основу альтернативної освіти, найважливішими є такі (див. додаток А):

- Людина є самоцінною особистістю, яка має право на вільний розвиток (Гіппій, Горгій, Протагор та ін.).
- Гармонія відносин людини, яка прагне досягнення особистого щастя, і суспільства, яке будує демократичну й правову державу, можлива через найповнішу реалізацію «доброї природи» кожного індивіда (Сократ).

- Щоб стати щасливою людиною, слід мати змогу діяти відповідно до своїх інтересів і потреб, тобто, бути вільним (Епікур).
- Кожен індивід постійно прагне свободи, яка полягає лише у внутрішній духовній незалежності людини (стоїки).
- Освіта покликана змінити державу на краще (Арістотель).
- Культурний ідеал вільної людини – це поєднання філософської (як засобу індивідуального вдосконалення) і риторичної (як засобу суспільного впливу) освіченості (Цицерон).
- Всі діти володіють природними здібностями для отримання повноцінної освіти (Квінтіліан).
- Звичка до доброчесності розвиває свободу вибору і внутрішню свободу зрілої особистості (Ф. Аквінський).
- Єдність Бога і природи, самопізнання є важливою часткою освіти (Дж. С. Ерігуена).
- Людина є тілесно-духовною єдністю, тому важливим є як фізичний розвиток, так і розвиток природних здібностей на основі вікових, психологічних і фізіологічних особливостей дітей. Людина найкраще розвивається й навчається у природі. Атмосфера навчання має бути радісною й пізнавальною (Р. Ашам, М. де Монтень, Л. Б. Альберті, Т. Мор, П. Монро, Верджеріо, Х. Л. Вівес).
- Найважливіше в навчанні – «Все без примусу» (В. Ратке).
- Особистість дитини, учнівські інтереси і розвиток їхніх здібностей перебувають у центрі освітньої системи. Школа повинна давати не відірвані від життя, а практично необхідні людині знання (Я. А. Коменський).
- Ідеалом є «розумна людина», яка в силу наявної у неї обдарованості здатна реалізувати потенціал внутрішньої свободи. Всі люди від природи рівні і мають рівні права (Вольтер, Д. Дідро, Д. Локк, Ш. Монтеск'є).
- Виховання має бути природним і вільним (Ж.-Ж. Руссо).
- Слід розвивати в кожного індивіда його власне людську природу з підготовкою до моральної діяльності. Освіта має бути культуровідповідною (А. Дістервег, І. Кант).
- Згідно з основними положеннями «антропософії», об'єктивний інтелектуально зрозумілий духовний світ можна досягнути у процесі набуття досвіду, пов'язаного з розвитком тіла, душі та духу (І. Фіхте).
- За «біогенетичним законом», навчальний процес має йти тим же шляхом, яким ішов розвиток знання в раси (Г. Спенсер).
- Згідно з «філософією життя», життя не можна повністю пізнати розумом, пізнання духовної цілісності людини можливе лише на інтуїтивному рівні (А. Бергсон, Г. Зіммель, Г. Кейзерлінг, Л. Кларес).

- Життя подібне до мелодії, таємниці якої можуть бути розгадані, коли буде усвідомлена відповідність людського світу і вільної художньої творчості (В. Дільтей).
- Згідно з ідеями «філософської антропології», людина є важливішою за значенням, ніж поняття матерії і свідомості (М. Шелер, Х. Плеснер).
- Людина є такою, якою вона сама себе створила. Учитель повинен покладатися на інтуїцію, сприяти творенню атмосфери свободи, яка не обмежує процес самовираження унікального «Я» кожної особистості (Ж. П. Сартр).
- Правильно організоване виховання повинно бути пристосоване до внутрішнього світу дітей, забезпечувати гармонізацію свідомого і несвідомого (З. Фройд, К. Юнг).
- Дитина є сонцем, навколо якого обертається виховання, вона – центр, якому воно підпорядковується (Дж. Дьюї).
- Ідентичність твориться навколо виконання, стилю і образу, погранична ідентичність приходить на зміну расовій, родовій і статевій. Плюралізм стає самоцінністю (Р. Ашер, К. А. Торес, Ж. Ф. Ліотар, Ж. Деріда).

2.2. Альтернативна педагогіка як теоретичне джерело шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС

У дискусіях щодо альтернативності в освіті, з одного боку, відстоюється незаперечне право людини на збереження особистості, автентичності, індивідуальності, з іншого – прагнення до повернення школі ознак всевладної й авторитетної інституції. Для апологетів альтернативної педагогіки аргументами виступають плюралізм, толерантність, максимальна індивідуальна свобода, права людини, особиста ініціатива у процесі навчання і виховання, вільний ринок і конкуренція, які спричиняють опір існуючому формалізмові, авторитаризму та консерватизму. Для її противників згадка про альтернативність – це спроба відійти від «нормальності», стандартності, покори і дисципліни як обов'язкових вимог для всіх суб'єктів навчального процесу.

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 автентичної 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.

Альтернативними вважаються, перш за все, ті підходи до навчання і виховання, які є спонтанними, органічними і не підпорядковуються

жодним структурам. Значна сила альтернативної педагогіки полягає у її нескінченості і перманентності. Варто зазначити, що час – це той чинник, який часто переводить певні наукові, методичні і організаційні засади освіти з категорії альтернативних у категорію традиційних, загальнонавчальних, якщо складаються відповідні умови, сприятливі для їх масштабної перевірки. І цілком можливо, що прогресивні альтернативні ідеї, які проклали собі шлях критикою традиційної освітньої системи, зазнавши значного поширення, піддаватимуться серйозній критиці з боку представників тих педагогічних течій, які опиняться по інший бік межі між традицією і альтернативою.

За цими ознаками до різновидів альтернативної педагогіки можемо віднести антипедагогіку, критичну педагогіку, гештальтпедагогіку, емансипаційну педагогіку, холістичну педагогіку, трансгресивну педагогіку тощо. Усі вони є її складниками, що аргументують і підсилюють певні елементи теоретико-педагогічних альтернатив. Тому вважаємо, що для повнішого усвідомлення теоретичних засад альтернативної педагогіки, яка лягла в основу альтернативних освітніх моделей, важливим буде окреслення основних характеристик її різновидів (див. додаток Б).

Дотичним, але, на нашу думку, вужчим, є поняття **антипедагогіка** – рух у педагогіці, який почався на початку 70-х років ХХ століття. Його предметом 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, результат активізації руху національних меншин і появи нових наукових напрямів у психології (гуманістична психологія, антипсихіатрія), культурній антропології, філософії (феноменологія, герменевтика), соціології (інтеракціонізм) чи гуманістичній педагогіці (гештальтпедагогіка, емансипаційна педагогіка тощо).

Термін «антипедагогіка» був уперше застосований західнонімецьким професором Г. Купферром у 1974 році за аналогією до антипсихіатрії. Він опублікував статтю «Антипсихіатрія і антипедагогіка», у якій розкривалися антропологічні погляди М. Мід щодо можливості розв'язання одвічної проблеми конфлікту поколінь. Автор був 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 щодо 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?
- Як співвідносяться цілеспрямований педагогічний вплив і право 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? [190, с. 154].

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.

Концептуальні засади антипедагогіки:

- визнання права дитини на самоствердження, вільний вибір середовища життя, освітнього середовища, що відповідає особливостям розвитку дитини, прав на самоосвіту, на участь в економічному і політичному житті суспільства;
- відмова від авторитаризму, утисків, приниження на користь емансипації дитини;
- максимально можливе партнерство батьків і дітей у процесі розвитку;
- заперечення ідеї *homo educandus*, яка полягає у класичному ставленні до структури людського сприйняття світу через знання, а не через відчуття й інтуїцію.

До найбільш радикальних виразників ідей антипедагогіки відносять американського педагога К. Берейтера, швейцарського психоаналітика А. Міллер, німецьких психологів і публіцистів Е. фон Браунмюла і Г. фон Шонебека та польського феноменолога виховання С. Русінського. Бібліографія публіцистичних і наукових дискусій з антипедагогіки налічує понад 200 позицій (серед авторів знаходимо також таких гуманістів, як А. Маслоу, А. Нілл, К. Роджерс). Це не дивно, тому що гуманістична педагогіка на певному етапі вважалася альтернативною (до тих пір, поки

не було взято загальний курс на гуманізацію освіти).

Критична педагогіка – напрям альтернативної педагогіки, який з'явився на початку 70-х років ХХ століття. Філософські витoki критичної педагогіки пов'язані з марксизмом, радикальною демократією, анархізмом і фемінізмом. Критична педагогіка бере початок з критичної теорії Франкфуртської школи (М. Хоркхаймер, Т. Адорно, В. Бенджамін, Г. Маркузе, П. Лазарсфельд, Ф. Поллок, Ю. Хабермас і К.-О. Апел), вплив якої відчутний в емансипаційно спрямованих працях бразильського філософа П. Фрейре. П. Фрейре вважав дуже важливим критичне ставлення учнів до освітньої ситуації, що дає їм змогу віднайти зв'язки між індивідуальним досвідом і соціальним контекстом, за якого він набувається» [224].

Не існує усталеного визначення критичної педагогіки, оскільки термін зазнав низки трансформацій, пов'язаних із розробленням нових стратегій, спрямованих на її застосування у змінних соціальних та історичних контекстах. Одна з найбільш поширених дефініцій характеризує критичну педагогіку як освітній теоретичний напрям та практичне навчання і викладання, спрямовані на підвищення критичної свідомості учнів щодо соціальних умов, що пригноблюють [190, с. 434].

За визначенням Г. Жиру, «критична педагогіка – це освітній рух, який керується принципами, що допомагають учням розвинути усвідомлення свободи, вміння розпізнавати авторитарні тенденції і здатність пов'язувати знання і правду з практикою і конструктивно діяти» [221].

На думку прихильників критичної педагогіки, її найважливішим завданням є «досягнення більш соціально справедливого світу, в якому критичність і можливості, які базуються на цінностях розуму, свободи і рівності, служать для зміни засадничих принципів життєдіяльності» [221].

Американський педагог І. Шор визначає критичну педагогіку як «думку, читання, письмо і говоріння, які виходять за межі поверхневого значення, перших вражень, головних міфів, офіційних промов, традиційних кліше, набутої мудрості і необґрунтованих точок зору з метою забезпечення розуміння глибокого значення, глибинних причин, соціального контексту, ідеології і наслідків будь-яких дій, подій, об'єктів, процесів і організацій, досвіду, тексту для особистості» [328, с. 129].

Основні засади критичної педагогіки:

- етика як центральний орієнтир для освіти;
- потреба в усвідомленні різниці у творенні ідентичності;
- потреба в розумінні відмінностей між різними видами знання, яким надають перевагу в школі;
- опора на нові форми культури і знання;
- піддавання сумніву об'єктивності знання;

- орієнтування на бачення кращого світу;
- вчитель як трансформаційний інтелектуал;
- необхідність формування в учнів критичної свідомості.

Теоретичні пошуки критичної педагогіки спрямовані на зміну традиційних стосунків між учителем і учнями, де вчитель є активним агентом, який знає, а учень – пасивний реципієнт учительських знань (так звана банківська освітня концепція). Натомість клас має стати місцем, де нові знання, які базуються на досвіді як учнів, так і учителів, продукуються у процесі значущого діалогу (у процесі використання так званого діалогічного методу, який є досить важливим при реалізації основних засад критичної педагогіки).

Найвідомішими сьогодні представниками критичної педагогіки є американські вчені Г. Жиру [220], М. Епл (M. Apple), К. К. Епштейн (K. K. Epstein), А. Дардер (A. Darder), Г. Л. Біллінгс (G. L. Billings), П. МакЛарен (P. McLaren, (США) [268], Г. Цінн (H. Zinn), Д. Мацедо (D. Macedo), Дж. Козол (J. Kozol), П. Палмер (P. Palmer), Дж. Холт (J. Holt), І. Шор (I. Shor), Дж. Т. Гатто (J. T. Gatto), канадські – Дж. Л. Кінчело (J. L. Kincheloe) [247] та М. Герн (M. Hern), а також К. Ламперт (Kh. Lampert) з Ізраїлю та австрієць І. Ілліч (I. Illich).

Ідеї критичної педагогіки найбільшою мірою висвітлені в періодичних виданнях: «Міжнародний журнал критичної педагогіки» (The International Journal of Critical Pedagogy, з 2008 року) [363], «Радикальна педагогіка» (Radical Pedagogy, з 1999 року) [313], «Радикальний учитель» (Radical Teacher, з 1975 року) [314], «Журнал дослідження принципів критичної освіти» (The Journal for Critical Education Policy Studies, з 2003 року) [364].

Гештальтпедагогіка (від нім. Gestalt – образ, фігура, особистість) – напрям у сучасній педагогіці, який виник у 70-х роках ХХ століття на перетині психології, терапії й педагогіки і полягає в цілісному підході до педагогіки, що впливає з екзистенціальної філософії й феноменології (Г. Марсель, М. Бубер, М. Мерло-Понті), психології (Ф. Перлз, П. Голдман, К. Роджерс, А. Маслоу), холістичної педагогіки (Песталоцці, Кершенштайнер, Р. Штейнер, М. Монтесорі), психо- і соціотерапії (Ж. Морено, Ф. Пеаріс).

Гештальтпедагогіка не є простою трансформацією гештальтпсихології з урахуванням потреб педагогіки, а є спробою широкого трактування проблем навчання і виховання. Вона опирається на три положення:

1. Освіта шляхом злиття (confluent education), пов'язана з гештальттерапією – базується на розробленні програм і методик, які враховують емоційну й пізнавальну сфери навчання шляхом активізації поєднання емоцій і цінностей через усвідомлення глибин людського

існування в процесі діяльності.

2. Тематичні інтерактивні заняття (Themenzentrierte Interaktion), метою яких є залучення особистості до розв'язування проблем за допомогою комунікації на різних рівнях (із собою та оточенням – Я, групою – Ми). В організації такої комунікації великого значення надають власному досвіду учнів, який впливає з їхніх потреб нижчого і вищого порядку.

3. Холістична агогіка, згідно з якою людина розглядається як єдність тілесного, духовного і психічного та є нерозривно пов'язаною з суспільним і екологічним середовищем [303, с. 19]. Людина набуває своєї ідентичності у процесі інтеракцій із цим середовищем.

Гештальтпедагогіка пов'язана з багатовимірним підходом до людини, відображеним у пентаграмі С. Гінгера (див. рис. 2.1).

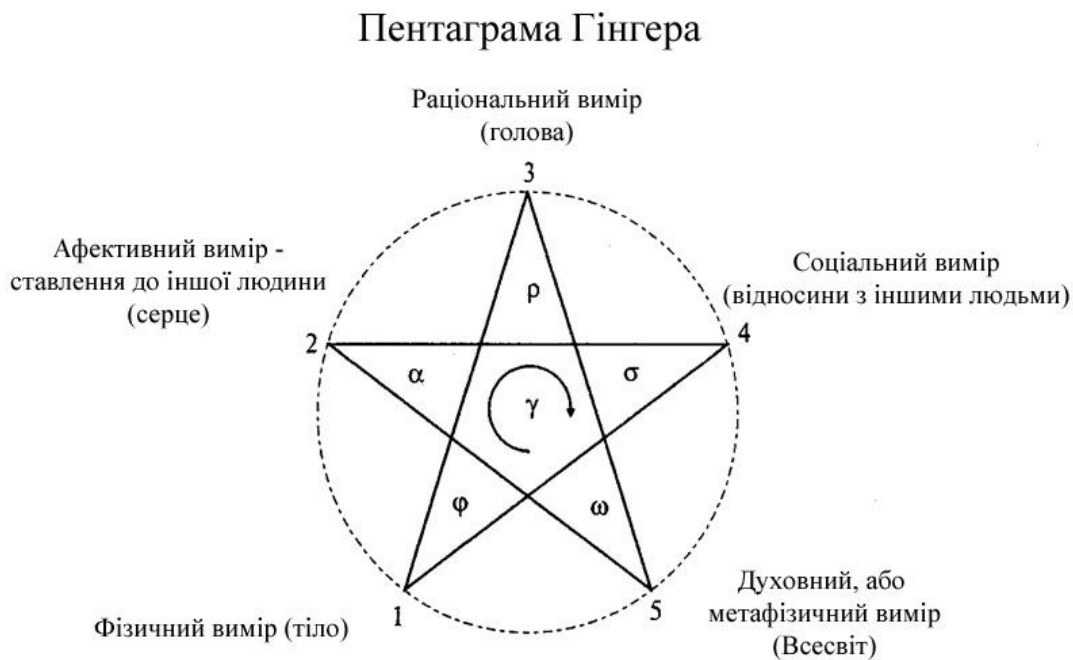


Рис. 2.1. Пентаграма Г. Гінгера

Грецькі літери в пентаграмі умовно відповідають початковим літерам французьких слів, що означають п'ять основних вимірів людської діяльності, які розглядає Гештальт-підхід:

- 1) фізичний вимір: тіло, сенсорика, моторика...;
- 2) афективний вимір: «серце», почуття, кохання...;
- 3) раціональний вимір: «голова» (обидві півкулі), думки і творчість...;
- 4) соціальний вимір: стосунки з іншими людьми, людське,

культурне оточення...;

- 5) духовний вимір: місце і значення людини в навколишньому космосі і глобальній екосистемі...

У центрі зірки С. Гінгер розташував літеру G – початкову літеру слова Гештальт, що символізує взаємозв'язок п'яти основних вимірів [19].

Основні принципи гештальтпедагогіки:

- Навчання розуміють як процес контакту на межі живої й автономної системи «організм – середовище». Цей процес контакту може бути представлений ідеєю циклічного руху «фігура – фон» з усіма перервами і відхиленнями. Знання і пізнання розглядають не як об'єктивні дані, коли йдеться про їх засвоєння, а як творчий процес індивіда або групи у процесі контакту.

- Учня трактують як живий цілісний організм, контакт якого зі світом підтримується такими функціями Я: Воно, Его і Персона. Підтримувальні функції Я формуються чергуванням різних впливів (індивідуальної біографії, соціальних, культурних і економічних умов) і певною мірою пристосовуються до різних ситуацій.

Мета навчального процесу – це еволюція «живого» в поле «організм/середовище» засобом породження різноманітності, чергування хаосу й порядку, а також шляхом руйнування старого й утворення нового [210, с. 249].

Концептуальні засади гештальтпедагогіки:

- орієнтування на емоційну й пізнавальну сфери навчання;
- залучення особистості до розв'язування проблем за допомогою комунікації на різних рівнях;
- урахування власного досвіду учнів, який впливає з їхніх потреб нижчого і вищого порядку;
- холистичний підхід, згідно з яким людина постає як єдність тілесного, духовного і психічного, нерозривно пов'язана з суспільним і екологічним середовищем.

Згідно з положеннями гештальтпедагогіки, стосунки учителя з учнем повинні мати суб'єкт-суб'єктний характер. Це означає сприйняття учителем учня як рівноправної цілісної особистості. Учитель виступає в ролі чуйного партнера-фасилітатора, який підтримує і заохочує до навчання, володіє навчальними, виховними, оцінювальними, консультаційними компетенціями [190, с. 139–141].

У практичній площині гештальтпедагогіка пропагує: шкільну підтримку, творче навчання, холистичні заняття, інтегроване навчання, підтримку фізичної активності, безпосередню комунікацію тощо [368, с. 142].

Інструментом популяризації ідей гештальтпедагогіки є періодичне

видання «Гештальт огляд» (Gestalt Review) [216], що публікується з 1997 року.

Емансипаційна педагогіка (від лат. *emancipatio* – формальне звільнення сина з-під батьківської влади) – освітній рух, започаткований у 70-х роках у Сполучених Штатах Америки, який розвинувся із критичної теорії франкфуртської школи (М. Хоркхаймер, Й. Хабермас (Німеччина), прагматизму (Дж. Дьюї) і неомарксизму (П. Бурдьє, Ж. К. Пасрон [4] (Франція)). Емансипаційна педагогіка сконцентрована на критиці існуючих суспільних стосунків і їх зміні через упровадження в освіту свободи й соціальної справедливості.

Концептуальні витoki емансипаційної педагогіки беруть початок у аналізі класових конфліктів і базуються на означенні чинників, які призводять до виникнення і підтримування соціальної нерівності і перешкоджають розвитку свободи. Роль освіти, згідно з основними теоретичними положеннями емансипаційної педагогіки, полягає у створенні антирепресивних виховних форм, які розвивають в особистості почуття справедливості й емансипаційну раціональність. Ідеться, у першу чергу, про освіту, позбавлену будь-яких авторитарних упливів і утисків, тому що, з точки зору цього педагогічного напрямку, під категорією «емансипації» розуміють «звільнення особистості від будь-яких форм репресій, авторитаризму, що обмежують автономність людини в суспільстві і не дають їй змоги реалізувати свої основні права, такі як свобода слова і право на самореалізацію» [190, с. 135].

Апологети цього напрямку вважають, що «будь-який педагогічний уплив об'єктивно є символічним насиллям, оскільки своєю владою нав'язує культурне свавілля» [4, с. 23]. Проблема освіти в тому, що вона носить пристосовницький характер, оскільки передбачає пристосування особистості до офіційної ідеології, визначеної панівною групою, а це нищить критичність, самостійність мислення, творчість і активність. Тому, на думку її прихильників, завданням емансипаційної педагогіки є виявлення і аналіз механізмів домінування, поширених в освіті.

Одним з ідеологів емансипаційної педагогіки вважають бразильського вченого П. Фрейре, основні ідеї якого подані в книзі «Педагогіка пригноблених» [207]. Згідно з автором, педагогічна практика має опиратися на виховну взаємодію, зорієнтовану на такі позиції:

- рівноправність;
- урахування індивідуальних преференцій і потреб вихованця;
- визнання права вихованця на спільне створення й оцінювання освітніх ситуацій;
- створення клімату психологічної єдності вихователя і вихованця, який вірить у власні сили, протидіє формалізму і неповазі.

Освітні зміни, на думку П. Фрейре, повинні супроводжуватися суспільним рухом, спрямованим на усунення нерівності й порушення основних прав людини. На думку польської дослідниці М. Черепаняк-Вальчак, освітньо-виховна емансипація відбувається у трьох площинах:

- емансипація виховання означає звільнення навчально-виховного процесу від політичного й ідеологічного тиску з боку владних авторитетів через визначені ними освітні цілі й гомогенність освітніх пропозицій;
- виховання до емансипації полягає у створенні умов, які сприяють розвитку автономії і свободи особистості, здатної до опору тискові та творчої і трансгресивної активності в ситуаціях конфлікту, тиску й загроз;
- емансипація через виховання стосується вибору цілей, методів, змісту і форм виховання, які сприяють розвитку самостійності й незалежності особистості [177].

Головна роль у формуванні емансипаційної компетентності учнів відводиться учителеві, який є «інтелектуалом» [223], на відміну від «слухняного техника, який підкоряється диктату курикулуму... Мова ефективності й контролю породжує слухняність, а не критичність» [223, с. 4]. А відтак, діяльність учителя на засадах емансипаційної педагогіки має бути спрямована на:

- створення ніші культурного опору, що дасть змогу особистості протиставляти себе зовнішнім обмеженням і контролю над власним життям;
- підготовку до нових форм взаємозв'язку із владою і розвиток реального самоврядування.

З погляду освітян, які відстоюють позиції емансипації, цей напрям альтернативної педагогіки базується на таких засадах:

- сприйняття навчального процесу в категоріях як переказу, так і творення знань;
- розміщення в центрі освітньої системи етичних проблем з акцентуванням важливості протидії дискримінації;
- застосування нових методів мислення про дійсність, які дають змогу отримати практичний досвід;
- заміщення мови дисципліни мовою відкритості, що сприяє освітньому діалогу;
- включення педагога у процес отримання учнями практичного досвіду і їхньої самореалізації.

Емансипаційна педагогіка виступає альтернативою традиційній педагогіці, згідно з якою особистість у процесі освіти має бути пристосована до нормативних, ідеологічних і політичних вимог державної влади і домінуючих суспільних груп. Інструментом популяризації ідей

емансипаційної педагогіки є «Журнал педагогіки, плюралізму і практики» (The Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice) [365].

Холістична педагогіка (від англ. *holistic* – цілісний, цілий) – сучасний новаторський напрям у педагогіці, який має міждисциплінарний характер. Немає єдиної думки щодо того, хто з науковців виокремив холістичну педагогіку в окремий напрям. Як стверджують укладачі польського видання «Педагогічна енциклопедія ХХ століття» [190], він був виокремлений у 90-х роках ХХ ст. А. Шишко-Богушем [245; 246; 247]. Натомість, в інших джерелах знаходимо інформацію про те, що уже в 1979 році в Університеті Каліфорнії в Сан Дієго відбулася наукова конференція на тему «Холістична освіта», під час якої працювала 31 секція [234]. Наприкінці 1980-х років вийшла книга канадійського педагога «Холістичний курікулум» [274], а американським науковцем Р. Мілером був заснований журнал «Огляд холістичної освіти» (Holistic Education Review), перейменований згодом у «Зустрічайте: освіта для розуміння і соціальної справедливості» (Encounter: Education for Meaning and Social Justice) [187].

Основні позиції холістичної педагогіки беруть початок у гуманістичній педагогіці (А. Маслоу, К. Роджерс), герменевтиці (М. Хайдегер, Г. Г. Гадамер, Ю. Габермас), критичній педагогіці (П. Фрейре, М. Епл, Г. Жиру, П. МакЛарен), постмодернізмі (Л. Мамфорд, Ж. Деріда, М. Фуко, В. Дол), конструктивізмі (Л. Виготський, Г. Гарднер, П. Тайлор).

Термін «холізм» (від гр. *holos* – цілий, цілісний) є багатозначним і вживається для окреслення цілісного органічного підходу до явищ. Свої початки холізм бере у східній культурній традиції. Першими почали використовувати це поняття в біології на початку ХХ ст. Крім того, цей термін застосовують для позначення теорії розвитку, запровадженої Дж. Шмутцем. Згідно з цією теорією, цілість не є сумою частин, а в процесі еволюції утворюються нові цілості. Холістична педагогіка стосується глибинного всебічного розвитку особистості засобом комплексних впливів, як внутрішніх, так і зовнішніх. Прибічники засад холістичної педагогіки беруть до уваги генетичні, інституційні, середовищні умови, також власну активність учня з особливостями його сприйняття. Основною засадою холістичної педагогіки є тісний зв'язок усіх навчально-виховних впливів з комплексом елементів, що складають особистісну, соціально-економічну, культурну, екологічну сфери як на національному, так і глобальному рівнях, що є можливим лише за умови застосування міждисциплінарного підходу. Холістична педагогіка є поєднанням духовних, психологічних, енергетичних, соматичних елементів, скерованих на досягнення всебічного найефективнішого розвитку особистості учня (див. рис. 2.2).



Рис. 2.2. Багаторівневий підхід у холистичній освіті

Рух на підтримку холистичної освіти взяв початок з інтелектуальних і культурних пошуків 1960 – 70-х років. Він привернув увагу освітян і батьків, які вважають, що конвенціональна школа мало розкриває дитячі здібності і накладає обмеження на розкриття унікального потенціалу дитини. Замість добре освічених громадян держави і високопродуктивних працівників економіки, як цілей традиційних освітніх систем, холистична освіта акцентує на важливості культивування духовності, поваги до навколишнього середовища і почуття соціальної справедливості. Метою холистичної освіти є розвиток дитячої креативності, уяви, співчуття, самопізнання, соціальних навичок і емоційного здоров'я [307, с. 153].

Як стверджує американський дослідник холистичної освіти Р. Міллер, є чотири основних джерела холистичної педагогіки: філософські пошуки першої половини ХХ ст.; революція в науковій думці, пов'язана з появою теорії відносності і квантової механіки; зростання уваги до екологічних проблем; глобалізація [276].

Серед теоретичних пошуків філософів першої половини ХХ ст. найбільш значний вплив на холистичну педагогіку мали праці А. Н. Вайтхеда (процесуальна філософія), К. Юнга (психологія архетипів), Ш. Ауробіндо (інтегрована філософія), Л. фон Берталанфи (системна теорія). Не так давно популярною у рідній холистичній педагогіці стала так звана спіральна динаміка [144]. У своїй праці «Принцип цілісності» (1990) американська дослідниця російського походження А. Лемков визначила основні принципи холистичної освіти: «єдність і цілісність

усього живого; всеохоплення найвищої реальності й абсолюту; багатовимірність та ієрархічний характер існування» [255, с. 23]. Ніщо не існує без контексту, ніщо не є відокремленим, відірваним. А. Хакслі називає це «переніальною філософією», яка є основою більшості духовних і спиритичних світових традицій.

Теоретики Дж. Міллер [272], Р. Кеслер [246] вважають духовність центром холістичної освіти, понад усе – освіта для душі, суті людського буття, а не виключно соціальний і психологічний рівні особистості. Духовність у цьому розумінні не підпорядкована виключно релігійному розумінню, вона має більш загальне значення і постійно еволюціонує. З позиції єдності, нерозривності та пріоритету духовності холістична педагогіка наголошує на тому, що світ є динамічним балансом різних сил. Цілісність включає світло й тінь, радість і страждання, жіноче й чоловіче начала, розум і матерію, гуманне й негуманне тощо. За цією теорією, світ не поділений на окремі категорії чи нерозв'язувані протиріччя. Навпаки, світ приймає ці парадокси, загадки й таємниці. У холістичній епістемології важливішу роль надають синтезу й інтеграції, ніж аналізу й поділу.

Другим інтелектуальним джерелом холістичної педагогіки була революція в науковій думці, яка почалася з теорій відносності і квантової механіки. Все глибше почала вкорінюватися ідея про те, що редукціонізм – поділ предметів і явищ на найменші неподільні частинки – не пояснює адекватно істотних властивостей живих істот і природних явищ. Класичним визначенням інтелекту була протиставлена теорія «багатовимірного інтелекту» [213], яка наголошує на комплексності процесів, завдяки яким людський мозок пізнає світ.

Холістична педагогіка враховує також зростання уваги до екологічних проблем. Метою холістичної освіти є не просто надання учням науково достовірної інформації про природу, а й культивування прямого, активного експериментального зв'язку з життєвими процесами. Йдеться про «екологічну грамотність» – більш глибинний спосіб пізнання світу, на відміну від механічного споживацького сприйняття, який переважає в сучасній культурі.

Четверте філософське джерело холістичної педагогіки – глобалізація, асоційована зі спільністю культур і універсальністю людських прагнень і потреб. Іншим джерелом є фемінізм, який у холістичній освіті відображений у вигляді «турботи», яка, на думку Н. Нодінгса, є «формуванням таких зв'язків між людьми, щоб досвід однієї людини ставав турботою інших» [293]. Важливою є позиція, додана істориком Р. Айслер, яка обґрунтовує необхідність «партнерського підходу до суспільства», який, за її визначенням, передбачає «суспільство, яке керується принципами рівності, ненасильства і турботи» [186]. Ці ідеї є

співзвучними з основними принципами холістичної педагогіки, оскільки наголошують на моральних цінностях.

Концептуальні засади холістичної педагогіки:

- прагнення розкрити інтелектуальний, емоційний, соціальний, фізичний, художній, творчий і духовний потенціал кожного учня;
- орієнтування на виховання здорової, цілісної, зацікавленої, допитливої особистості, здатної до навчання в різноманітних мінливих ситуаціях;
- необхідність розкриття внутрішнього потенціалу кожного учня;
- поєднання різних предметів і видів діяльності для опанування певними знаннями;
- критичне сприйняття культурних і моральних проблем;
- опертя на допитливість, діалог, здивування, сумніви (див. додаток В).

Головні принципи холістичної освіти, які полягають у взаємопов'язаності й цілісності її елементів і зв'язку освіти з життєвим досвідом, розкривають через низку ключових концептів:

- взаємопов'язаність, яка полягає у визнанні багатовимірної дійсності, яку обґрунтовує філософія холізму, що набула подальшого розвитку в екології, квантовій фізиці й системній теорії;
- цілісність, яка визначається твердженням «ціле – це більше, ніж сума його частин», а отже, цілісні системи мають похідні властивості, які неможливо досягнути, дослідивши їх компоненти;
- роль буття в холістичній освіті полягає у необхідності глибокого усвідомлення життєвого досвіду через фізичний, емоційний, розумовий і духовний виміри життя людини, а також через її креативну самореалізацію.

У таблиці продемонстровано ключові концепти холістичної освіти, її головні цінності, соціальні проблеми, на які спрямована її увага, основні принципи побудови навчального плану та навчального процесу, а також результати холістичного навчання (див. табл. 2.1).

Представники холістичної педагогіки критикують традиційну педагогіку, яка бере початок у гербартианських традиціях механічного запам'ятовування, рутини, формалізованості. На противагу їй, вони пропонують взаємоприспосовування учнів і вчителів у процесі відкритого творчого пізнання світу у доброзичливій атмосфері.

Представниками холістичної педагогіки вважають: Г. Гарднера, Г. Гейета, Р. Міллера, Д. Слоана, Р. Кеслер, Дж. Кейна, Д. Пурпела, Е. Кларка, П. Палмера (США), Дж. Міллера (Канада), А. Йошідзу, Й. Накагаву (Японія), І. Крішнамурті (Індія), Ф. Ганга, Р. Галегоса (Мексика), К. Егана (Ірландія) та ін.

Таблиця 2.1

**Головні принципи холістичної освіти
(укладено за матеріалами інтернет-ресурсу
«Мережа холістичної освіти»)**

Головні принципи	Взаємопов'язаність	Цілісність	Буття
Ключові концепти	Взаємозалежність Взаємозв'язок Взаємозалученість Нелінійність	Цілісність систем Багаторівневе сприйняття Багаторівневність	Гуманність Креативність Зростання Відповідальність
Головні цінності	Співчуття Громада Екосистеми	Багатоманітність у єдності Стойкий розвиток Культурна ідентичність	Любов Відповідальність Проникливість Духовність Мудрість
Соціальні проблеми	Культурна ідентичність Глобалізація Самотність	Інклюзія Екосистеми Бідність	Рівність Етичність Зміни
Навчальний план	Міждисциплінарність Ітерація	Інтегрованість	Допитливість Ідентичність Вибір
Навчальний процес	Діалогічність Партнерство Спільне творення Співпраця	Цілісна особистість Цілісна громада Цілісне життя Системне мислення Метапізнання	Рефлексивність Експериментування Допитливість Уява Натхнення
Результат навчання	Значущість Позитивні стосунки Дружелюбність Довіра Приналежність	Здоров'я Цілісність Щастя Турбота Емпатія Упевненість Незалежність	Самовираження Цікавість Гнучкість Компетентність Цілеспрямованість Небайдужість

Трансгресивна педагогіка (від англ. *transgression* – порушення, вихід за межі) – напрям у сучасній педагогіці, який постав у 70-х роках ХХ століття на межі екзистенціальної психології і феноменології (Р. Мей, Л. Бінсвагер, А. Сторч, М. Бос, Дж. Бетлі, Р. Кун та ін.) та гуманістичної педагогіки і психології (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.).

До її ключових понять належить концепт «трансгресія», під яким розуміють деякий екзистенційний стан індивіда в освітньому процесі, зумовлений зміною його внутрішніх ідентифікаційних детермінант, розширенням власного досвіду шляхом включення до нього іншого

соціокультурного і смислового поля [242, с. 14]. Трансгресивний прорив створює нові обрії пізнання, відкриває можливості вибору різних шляхів подальшого розвитку. У граничній педагогіці використовується метафора «пограниччя», що дає змогу виявити інтеркультурні механізми формування соціокультурного досвіду індивіда, вивчити практику створення інтеркультурних цінностей [97, с. 67].

Трансгресивна педагогіка розвиває тезу А. Маслоу, яка полягає в тому, що подолання меж своїх можливостей є важливою і природженою рисою людської природи, тому що людина долає межі, аби стати собою, щоб краще самореалізуватися в житті. Початковою метою людини є її розвиток, а рушійною силою – потреба самоактуалізації [263, с. 63].

Основоположниками трансгресивної педагогіки вважають американського вченого Г. Жиру і бразильського педагога П. Фрейре. Г. Жиру закликає вчитися трансгресувати. Існуючі межі домінування мають бути піддані сумніву та перевизначені: «Гранична педагогіка ... наголошує на необхідності створення таких педагогічних умов, за яких учні здатні долати межі. Вони стають трансгресорами для пізнання іншості в її власному розумінні, для створення «прикордонної зони», де різноманітні культурні ресурси формують нові ідентичності в рамках існуючих конфігурацій влади» [27, с. 81].

Сутність позиції П. Фрейре зводиться до того, що, усвідомлюючи своє становище, люди починають розуміти його як історичну реальність, яка піддається перетворенню. П. Фрейре вважав освіту, в першу чергу, інструментом розв'язання соціальних проблем, перетворення навколишнього світу і подолання соціальної несправедливості [89, с. 361]. Як вважав педагог, «освіта як практика свободи ... не вважає людину абстрактною, ізольованою від суспільства і не пов'язаною з ним істотою і заперечує існування світу як реальності, відокремленої від людей. Аутентична рефлексія представляє не абстрактну людину і світ без людей, а людей у стосунках з навколишнім світом» [207, с. 370]. Польський науковець Я. Козелецький, якого вважають творцем концепції трансгресивної людини, визначив п'ять складників трансгресивної особистості: пізнавальний, інструментальний, мотиваційний, емоційний і особистісний, які є рівнозначними і взаємопов'язаними. Особистість є холистичною, багатовимірною, а її розвиток залежить від генетичних і середовищних чинників у поєднанні із власною діяльністю й досвідом [250, с. 134].

Джерелом трансгресивних дій є індивідуальні потреби людини. Як твердив Р. Мей, «я можу – я хочу є засадничими складовими трансгресивної особистості» [266, с. 97]. Трансгресивні дії людини можуть мати позитивний і негативний характер. Завдяки позитивним трансгресивним діям людина змінює світ, розвиває культуру, технології, здійснює

відкриття. Негативна трансгресивна діяльність часто притаманна людям, які керуються егоїстичними мотивами. Тому «відповідальність» є одним із провідних концептів трансгресивної педагогіки.

Основна мета трансгресивної освіти – стимулювання різностороннього розвитку багатовимірної особистості – конкретизується в таких завданнях:

- формувати різнобічно розвинену особистість, здатну до самостійного пристосування до середовища і постійних змін;
- розвивати особистість у трансгресивному ключі, що дозволить їй виходити за межі з метою реалізації власних творчих талантів, що підтвердить почуття самоцінності [250, с. 263].

Головні принципи трансгресивної педагогіки – діалогічність, конкретність і віра в людину як істоту, здатну до розвитку. Мета такого підходу – активізувати в учнях здатність до осмислення подій і наблизити їх до розуміння причин ситуацій і подій. Діалогічність, за П. Фрейре, означає, що стосунки між учителем і учнями будуються у формі діалогу, учасники якого рівноправні у процесі вивчення вибраного об'єкта пізнання. «Учитель перестає бути єдиним, хто навчає, а стає одним із тих, хто навчається в ході діалогу з учнями, а ті, зі свого боку, теж учать і при цьому навчаються. І перші, й другі відповідають за процес і результат навчання, в ході якого підвищується рівень знань усіх учасників цього процесу» [207, с. 87].

Отже, концептуальними засадами трансгресивної педагогіки є:

- стимулювання різностороннього розвитку багатовимірної особистості;
- створення педагогічних умов для трансгресивності, долання меж;
- опертя на діалогічність, конкретність і віру в людину як істоту, здатну до розвитку;
- ствердження необхідності активізувати в учнях здатність до осмислення подій.

Школа у трансгресивній педагогіці (див. рис. 2.3) – це не місце «сухого навчання», передавання інформації, а місце, де учень живе, розвиваючи власну креативність. Школа – це суспільний організм, який забезпечує можливості відчувати, пережити, пізнати.

Ідеї трансгресивної педагогіки популяризуються на сторінках нового наукового журналу «Трансгресивна культура» («Transgressive Culture», з 2011 року). До когорти педагогів, які сповідують принципи трансгресивної педагогіки, належать такі науковці, як: Г. Жиру (США), Дж. О'Нейл (Канада), С. Влох, Я. Козелецький (Польща), П. Фрейре (Бразилія).

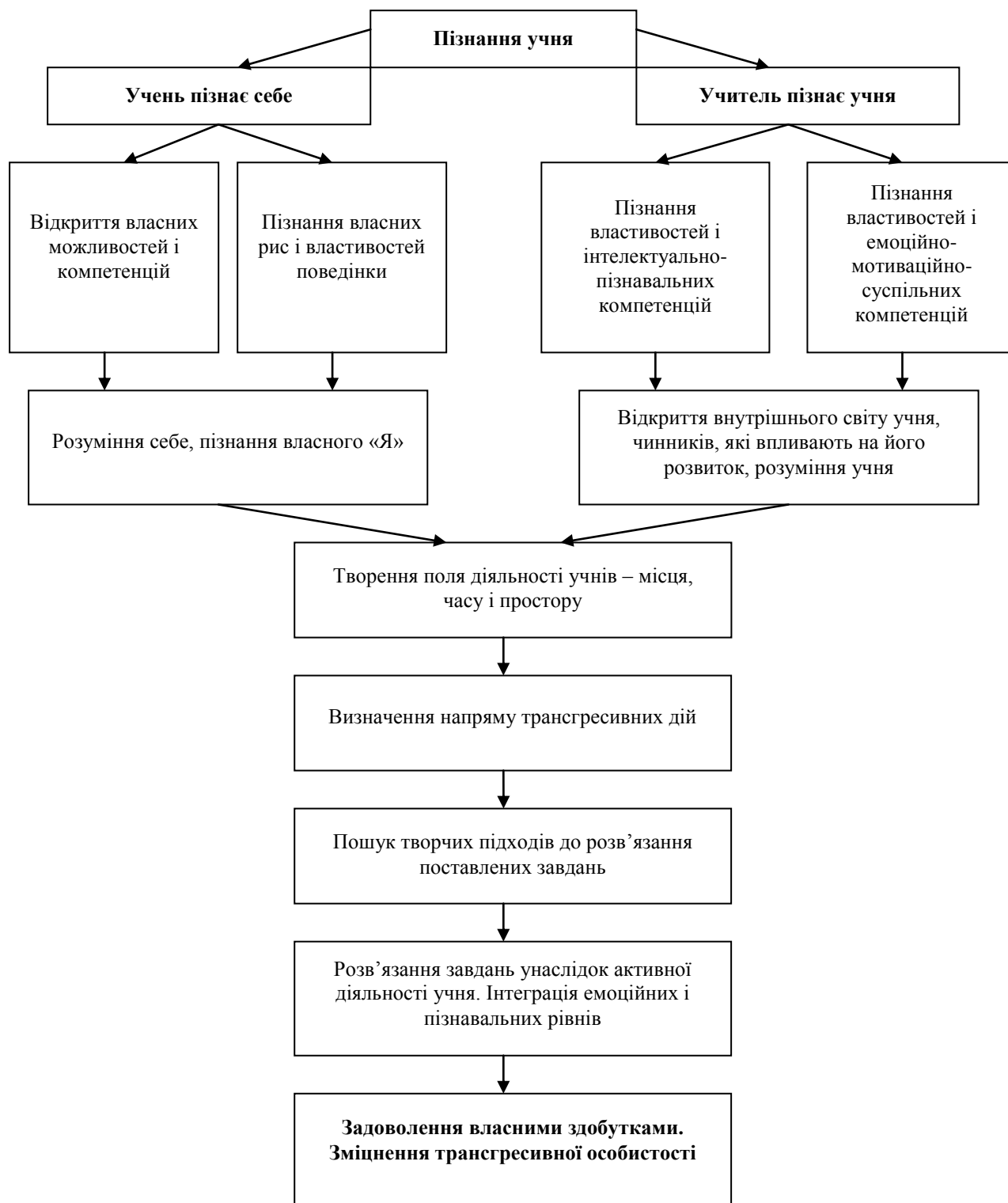


Рис. 2.3. Модель трансгресивного навчання [385, с. 327]

Отже, підсумовуючи викладене вище, можемо дійти висновку, що альтернативна педагогіка як продукт поліфонічного світу є поєднанням характеристик її підвидів, описаних нами. Теоретичним підґрунтям, що

дало змогу визначити концептуальні засади альтернативної педагогіки як науки, стали ідеї гуманістичної психології, гуманістичної педагогіки, культурної антропології, феноменології, герменевтики, інтеракціонізму, критичної теорії Франкфуртської школи, екзистенціальної філософії й феноменології, прагматизму, конструктивістської педагогіки, гештальт-педагогіки, емансипаційної педагогіки, холістичної педагогіки і критичної педагогіки.

Концептуальні засади альтернативної педагогіки, на яких ґрунтується альтернативна освіта:

- визнання права дитини на самоствердження, вільний вибір середовища життя, освітнього середовища, що відповідає особливостям розвитку дитини, права на самоосвіту, на участь в економічному і політичному житті суспільства;
- відмова від авторитаризму, утисків, приниження на користь емансипації дитини;
- етика як центральний орієнтир для освіти;
- піддавання сумніву об'єктивності знання;
- орієнтування на бачення кращого світу;
- необхідність формування в учнів критичної свідомості;
- орієнтування на емоційну й пізнавальну сфери навчання, урахування власного досвіду учнів;
- холістичний підхід, згідно з яким людина – це єдність тілесного, духовного й психічного і нерозривно пов'язана з суспільним і екологічним середовищем;
- активна участь учнів у процесі творення знань;
- діалогічний підхід до навчання і виховання;
- прагнення розкрити інтелектуальний, емоційний, соціальний, фізичний, художній, творчий і духовний потенціал кожного учня;
- орієнтування на виховання здорової, цілісної, зацікавленої, допитливої особистості, здатної до навчання в різноманітних мінливих ситуаціях;
- поєднання різних предметів і видів діяльності для опанування певною сукупністю знань;
- критичне сприйняття культурних і моральних проблем;
- опертя на допитливість, діалог, здивування, сумніви;
- створення педагогічних умов для трансгресивності, долання меж.

В альтернативній педагогіці обґрунтовано альтернативні ролі вчителя, який має бути трансформаційним інтелектуалом, чуйним партнером-фасилітатором самореалізації дитини, а також організатором діалогічного навчання. З основними ідеями альтернативної педагогіки і їх

практичною реалізацією в альтернативній освіті можна ознайомитися в періодичних виданнях «Міжнародний журнал критичної педагогіки», «Радикальна педагогіка», «Радикальний учитель», «Гештальт огляд», «Зустрічайте: освіта для значення і соціальної справедливості», «Трансгресивна культура», «Журнал педагогіки, плюралізму і практики», «Журнал дослідження принципів критичної освіти».

2.3. Чинники трансформації шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС

Трансформація (*лат.*) – це зміна, перетворення виду, форми, істотних властивостей і т. ін. чого-небудь [109]. Застосовуючи цей термін до альтернативної освіти, в першу чергу звертаємо увагу на зміну її форма та властивостей щодо конвенціональної освіти, яка у відповідні періоди у відповідних країнах вважалася нормою. Як наслідок, освітні альтернативи, які були відмінними від норми у той же час у тих же країнах, вважалися винятком. Як стверджував німецький мислитель К. Шмітт, «норма не доводить нічого, виняток доводить будь-що» [324, с. 22]. Б. 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» [6, с. 251]. Саме у таких взаємопереходах конвенціональної й альтернативної освіти і вбачаємо основні ознаки трансформації. Крім того, до уваги беремо й основні акценти, розставлені на реалізації основних функцій альтернативної освіти стосовно традиційної.

Альтернативна освіта, як вона сприймається сьогодні, зазнала низки трансформацій з огляду на різні чинники, які визначали розвиток країн європейської співдружності на різних етапах. Хронологічні межі дослідження проблеми, викладеної у параграфі, охоплюють період з середини XIX століття до сьогодення. Нижня межа обґрунтована радикальними змінами в економічній, соціальній структурі суспільства, зумовленими промисловою революцією, яка, у свою чергу, вплинула на масовізацію освіти, у якій педагогами-реформаторами уже системно застосовувалися альтернативні ідеї.

Для характеристики трансформацій альтернативної освіти в означений період беремо до уваги низку груп чинників, серед яких найзначущішими є: соціально-економічні, суспільно-політичні й культурно-освітні. Під **соціально-економічними чинниками** розуміємо соціально-економічні явища й процеси, які визначають структуру освіти, варіанти зв'язку її традиційного й альтернативного складників, тобто об'єктивні умови, що впливають на функціонування й розвиток освітніх

систем у Європейському Союзі. При визначенні суспільно-політичних чинників аналізуємо суспільно-політичні явища й процеси, що вплинули на трансформацію альтернативної освіти. Під **культурно-освітніми чинниками** розуміємо явища й процеси в європейській культурі й освіті, які визначають структуру освіти, варіанти зв'язку її традиційної й альтернативної компонент. Культурно-освітні чинники є похідними від соціально-економічних і суспільно-політичних, тому серед завдань дослідження, окрім аналізу кожної групи чинників, – аналіз взаємозв'язків між ними.

Реакцією на соціально-економічні, суспільно-політичні, соціально-психологічні, а отже, культурно-освітні потреби стають зміни освітньої парадигми як «змістовної та формально інтегрованої сукупності найбільш загальних засадничих системоутворювальних ідей та принципів, що визначають теоретико-методологічні і світоглядні основи освітньої практики й педагогічної теорії» [102, с. 164]. Не останню роль у розумінні змістового наповнення цього поняття відіграють нові для певного періоду освітні ідеї, які класифікуємо як альтернативні. Саме вони виступають сигналом, рушієм перетворень. Не є винятком той факт, що ідеї, які лягли в основу функціонування альтернативних закладів освіти на початковому етапі, за умови підтвердження своєї дієвості, стали визначальними для перетворення традиційної освітньої системи і згодом стали конвенціональними.

Російська дослідниця А. Шиміна вказує на те, що «...зміна парадигм, переоцінка ідейно-теоретичного багажу свідчать про прагнення до оновлення форм соціального життя» [129, с. 88]. Історико-генезисний аналіз філософсько-освітніх парадигм, на думку українського дослідника у галузі філософії освіти М. Романенка, «зводиться в основному до аналізу трьох конкуруючих історичних типів філософсько-освітньої парадигми (просвітницької, індустріальної та постіндустріальної)» [102, с. 169].

У сучасному суспільстві освіта дітей та молоді є сферою державної відповідальності. Вона є обов'язковою, значною мірою фінансується державою і, внаслідок цього, як правило, держава здійснює регулювання в цій галузі. Незважаючи на існування альтернативних освітніх моделей, вони, як правило, функціонують у тіні конвенційної загальноприйнятої освіти.

Це відносно нове явище в історичному вимірі. В доіндустріальних країнах державний вплив на освіту був менш значний, аніж вплив релігійних інституцій. Реформація, просвітництво, індустріалізація й урбанізація, поява демократичних форм правління – все це, на думку М. Градштайна, М. Джастмена і В. Мейера, привело до підвищення моральної, соціальної, політичної й економічної ролі державної загальної

освіти [225].

Системи державної освіти, які постали внаслідок вищезазначених процесів, залежать від політичних і ринкових механізмів, які контролюють їхню структуру і визначають освітні цілі. Ці механізми контролю в теперішніх країнах ЄС у різні періоди їхнього розвитку були різними – від прямої демократії до авторитарних режимів, від централізованої моделі (на зразок французької) до гетерогенної (на зразок британської). У час розширення освітніх систем у відповідь на існування більшого попиту на освіту, на необхідність адаптації до мінливих умов неодмінно виникає потреба у змінах і реформуванні цих систем, що, відповідно, викликає попит на освітні альтернативи.

Економісти-теоретики вважають, що освіта впливає на економіку такими способами:

- створенням людського капіталу, який володіє отриманими в процесі здобуття освіти навичками, що підвищують продуктивність праці;
- створенням людського капіталу, наділеного розумінням спільних норм поведінки [225, с. 2].

У політичній економіці існує теорія освітнього вибору, яка розглядає освіту в економічній площині попиту й пропозиції та обґрунтовує пряму залежність особистих прибутків індивіда від вибору місця для навчання, обґрунтовуючи наступність середньої і вищої освіти [146, с. 48]. У той же час соціально-економічна ситуація здійснює як прямий, так і опосередкований вплив на становлення і розвиток освіти.

Промислова революція, викликана трьома головними чинниками – вугіллям, залізом і паром, – поширилася в Європі у ХІХ столітті [269, с. 4]. Унаслідок промислової революції Західна і Центральна Європа стали провідними виробничими і сировинними регіонами, внесок яких у світове виробництво становив 90 % [196, с. 315]. У країнах Західної Європи завершився «промисловий переворот», відбулося остаточне становлення індустріального суспільства з панівними ліберальними ідеями економічної свободи і недоторканості приватної власності. Прискорився процес урбанізації, жителі міст почали становити переважну частку населення індустріально розвинених країн, зріс їхній попит на освіту.

Це стало каталізатором різних освітніх процесів у європейських країнах, більшість з яких наприкінці ХІХ століття мали суворі, негнучкі й елітарні системи шкільництва. Британський освітянин М. Янг пояснює їх статичність переважанням соціальних, політичних, економічних імперативів над освітніми у той період [392, с. 6]. Проте, в будь-якому разі, виникали соціальні й освітні суперечності, спричинені тим, що ринок праці потребував працівників з вищим рівнем освіти і професійної підготовки.

Основним механізмом регулювання капіталістичного способу виробництва у високорозвинених індустріальних європейських країнах був вільний ринок. Освіта не могла залишитися осторонь процесів, які панували на ринку. У відповідь на попит на кваліфіковані кадри виступила пропозиція освітніх послуг для більшої кількості бажаючих їх отримати. Це сприяло масовізації освіти в Європі (кінець XVIII – поч. XX ст.).

Кінець XIX століття став періодом, ознаменованим зміною просвітницької освітньої парадигми на індустріальну. Під впливом ідей передових педагогів-демократів: І. Песталоцці (Швейцарія) і А. Дістервега, Ф. Фребеля (Німеччина) та ін., – 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» [218]. 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 [331].

Запровадження обов'язкової початкової освіти у європейських країнах відбувалося в різний час з різними механізмами і темпами практичної реалізації офіційно прийнятих законів (актів, декретів, указів тощо) (див. табл. 2.2).

Як бачимо, у більшості країн-членів ЄС законодавчо закріплене право на загальну безкоштовну середню освіту було надане в другій половині XIX – на початку XX століття. Виняток становлять країни, які входили до складу Габсбургської імперії, де Указом імператриці Марії-Терези початкова освіта була проголошена обов'язковою ще у 1775 році. Проте цей указ носив певною мірою декларативний характер і реальні процеси масовізації освіти розпочалися лише в другій половині XIX століття.

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» [331]. Як образно висловився Р. Міллер, «історія альтернативної освіти – це барвиста історія соціальних реформаторів та індивідуалістів, набожних людей та романтиків» [276].

Таблиця 2.2

Запровадження обов'язкової початкової освіти у країнах ЄС

Країна	Рік	Закон	Країна	Рік	Закон
Австрія	1775	Указ імператриці Марії-Терези	Латвія	1918	Закон про обов'язкову освіту
Бельгія	1914	Закон про обов'язкову освіту	Литва	1918	Закон про обов'язкову освіту
Болгарія	1879	Тарновська конституція	Німеччина	1920	Закон про початкову освіту
Велика Британія	1870	Акт про початкову освіту (Акт Форстера)	Словаччина	1868	Закон XXX VIII
Данія	1914	Закон про обов'язкову освіту	Угорщина	1868	Закон про обов'язкову початкову освіту
Естонія	1920	Акт про обов'язкову освіту	Фінляндія (у складі Російської імперії)	1910	Закон про загальну початкову освіту
Ірландія (у складі Британії)	1870	Акт про початкову освіту (Акт Форстера)	Франція	1882	Закон про обов'язкову початкову освіту
Іспанія	1857	Закон про державну освіту (Акт Мойано)	Чехія (у складі Австрійської імперії)	1775	Указ імператриці Марії-Терези
Італія	1859	Закон Касаті	Швеція	1842	Декрет про загальну школу
Кіпр	1881	Циркуляр про шкільну освіту			

Виникла інша суперечність, викликана тим, що якість освітніх послуг, які надавали освітні системи європейських країн, не відповідала економічним потребам. Як тільки загальна освіта вступила на шлях інституціоналізації і формалізації, з'явилися освітні альтернативи, які пропонували нові способи розв'язання існуючих проблем. Їх незабаром запропонували А. Дістервег, Г. Шаррельман, Г. Кершенштейнер, Г. Літц і Г. Віннекен (Німеччина), Е. Кей (Швеція), М. Монтесорі (Італія), А. Нілл (Шотландія), Е. Демолен де-Рош (Франція), С. Редді (Англія). Ця хвиля освітніх альтернатив стала відповіддю на суперечність між попитом на

кваліфіковану робочу силу і недостатністю пропозиції, що стало стимулом до вдосконалення освіти.

Проте ще зарано було говорити про існування національних систем, які в той період перебували на етапі формування, що супроводжувалося процесами масовізації освіти. Найбільша динаміка цього процесу припадає на початок ХХ століття. Проте всередині систем визрівало нове протиріччя, викликане попитом на якісну освіту і недостатнім рівнем пропонованих освітніх послуг. Реакцією на цю суперечність стали альтернативні ідеї, представлені в основному в річищі прогресивної освіти.

Її основною ознакою стала демократизація освітніх процесів. Альтернативні школи того періоду можна умовно поділити на дві категорії – елітні заклади з сегрегаційною системою відбору учнівського контингенту (альтернатива загальній початковій освіті, яка у той час утверджувалася в Європі) і авторські школи, які працювали за інноваційними творчими моделями (альтернатива традиційному схоластичному навчанню).

У той же час збільшення свободи особистості в матеріальному плані призвело до зниження її самоцінності, викликаного знеособленням суспільного життя. Посилення відчуженості особистості, криза перевиробництва і, унаслідок цього, безробіття, страх за майбутнє викликали невдоволення й протест. Це, у свою чергу, спричинило становлення і розвиток молоді європейської демократії, боротьби за розширення прав і свобод громадян, оновлення старих і створення нових суспільних інститутів. Певний вплив на політичну ситуацію в метрополіях у цей період мала національно-визвольна боротьба в колоніях.

Перша половина ХХ століття ознаменувалася становленням систем загальної середньої освіти в Європі. Кожна нація у процесі модернізації створила систему загальної освіти з метою надання різним верствам міського і сільського населення ставлень і вмінь, необхідних як для їхнього особистісного розвитку, так і для розвитку держави [224, с. 18]. У різних країнах ці процеси характеризувалися різним рівнем централізації і різною мірою використання ідеологічного впливу освіти, який був особливо сильним у тогочасних країнах соціалістичного табору (Польща, Чехословаччина, Угорщина, Румунія, Болгарія, Югославія, Естонія, Латвія, Литва). Американський педагог Ч. Гленн обґрунтовує потенціал «універсальної» загальної освіти у нав'язуванні одностайності і повному підкоренні режимові. На його думку, «за такого стану справ діти більше належать державі, аніж власним сім'ям. Сімейні цінності, релігійні традиції, які батьки намагаються передати своїм дітям, вважаються прямою загрозою державній владі» [224, с. 7]. За тоталітарного ладу альтернативні освітні заклади не мали місця у традиційних освітніх системах. Після нетривалого «флірту» з різними формами прогресивної освіти, періоду, який Е. Гелнер назвав «періодом сміливої творчості і

пристрасних суперечок» [215], у 1930-х роках радянська шкільна політика повернулася до конвенціональних методів викладання зі значним натиском убік політичного конформізму.

Подібну уніфікаційну освітню політику проводили й уряди тоталітарного фашистського режиму (Гітлера в Німеччині, Мусоліні в Італії, Метаксаса в Греції тощо). Відмінність між ними полягала у тому, що Мусоліні доводилося формулювати її, узгоджуючи з догмами панівної католицької релігії. Режим Гітлера і Мусоліні, як і Сталіна, спрямовував освітню систему на виховання представників молодого покоління як власності держави, призначених для того, щоб бути солдатами або народжувати солдатів. Це, безсумнівно, зовсім не сприяло появі освітніх альтернатив.

Наступна хвиля революційних змін у Європі настала наприкінці 80-х років минулого століття, коли низка країн Центральної і Східної Європи вийшла з-під впливу тоталітарного комуністичного режиму. Як відзначає угорський науковець А. Гармати, «дослідження в соціальних науках не можуть базуватися на результатах експериментів, проведених у лабораторних умовах, проте при дослідженні соціально-економічних трансформацій у Європі кінця 80-х – початку 90-х років за цим процесом можна було не лише спостерігати, як крізь скло акваріуму, але й впливати на змінну картину» [233, с. 367]. Досвід показує, що процес системної трансформації повільний і болісний. Суспільно-демократичні перетворення в Європі наприкінці 80-х рр. ХХ ст. призвели до виникнення суперечності між ринковими законами і відсутністю конкуренції на ринку освітніх послуг (див. рис. 2.4). У країнах колишнього соціалістичного табору, які приєдналися до ЄС у 2004–2007 рр., не було недержавних шкіл за часів комуністичного режиму. Проте, зважаючи на важливість надання альтернативних можливостей вибору освітніх інституцій, приватний сектор в освіті був відновлений наприкінці 80-х – на початку 90-х років.

Виникає питання щодо того, чи країни пост-соціалістичного табору у своєму розвитку наприкінці ХХ століття слідували моделі, подібній до тої, за якою поставав капіталізм наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття у низці країн, які не зазнали «переваг» комуністичного режиму? Соціальний антрополог Е. Гелнер піддає сумніву той факт, що економічний плюралізм може бути відроджений після стількох років відмови від нього. Він стверджує можливість нового спонтанного зародження капіталізму, який розвиватиметься за особливими законами [215, с. 503]. Чи схожим був шлях освітньої альтернативи, яка виводила освіту з тоталітарно уніфікованого стану? Це питання постає з необхідності усвідомлення того, чи можуть постсоціалістичні країни покладатися на досвід трансформацій альтернативної освіти кінця ХІХ століття, чи їхній шлях цілком відмінний? Складність порівняння, на думку Дж. К. Галбрайта, полягає ще й у тому, що «у соціальній і економічній структурі розвинених країн відбулися

разючі зміни» [211, с. 166].

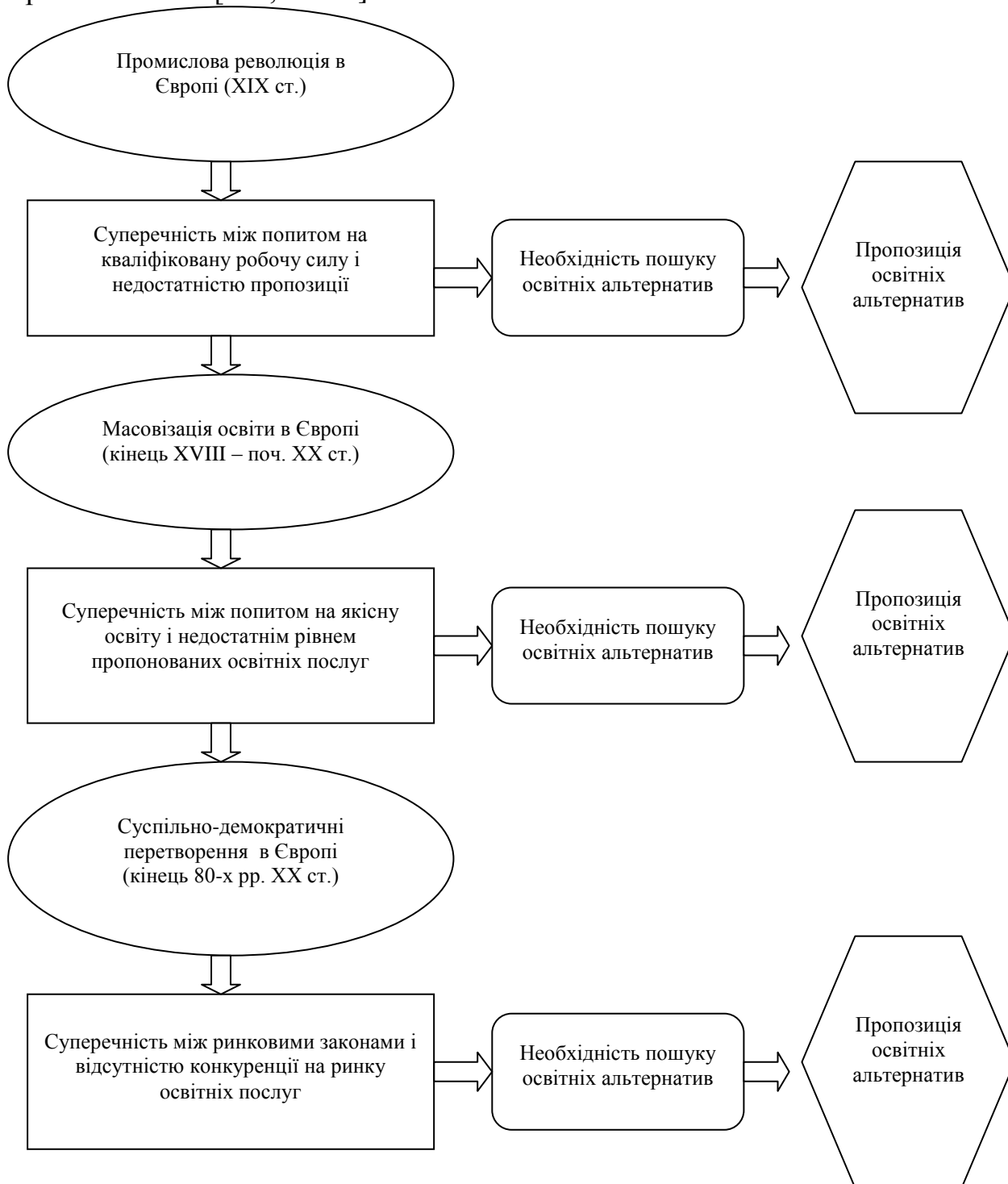


Рис. 2.4. Соціально-економічні чинники трансформації альтернативної освіти в країнах ЄС

Американський історик педагогіки Дж. Спрінг убачає в індустріальній парадигмі «переконаність у тому, що консьюмеризм і технології можуть забезпечити високий рівень суспільства» [334, с. 134]. Наприклад,

Світовий банк, який пропагує поширення західної освітньої традиції, пропонує класифікацію рівня розвитку освітніх систем відповідно до рівня розвитку економіки. Так, угорі рейтингу знаходяться високорозвинені індустріальні країни, за ними йдуть країни пост-соціалістичного табору, завершують список колишні колонії в Латинській Америці, Африці й Азії. Культивується думка про те, що високий рівень життя залежить від західних суспільно-економічних моделей, що, в свою чергу, залежить від західних моделей освіти. Світовий банк поділяє світові системи освіти на розвинені (*mature*), системи на етапі реформування (*reform*), системи, що розвиваються (*emergent*), найменш розвинені (*least developed*), що повністю відповідає рівням економічного розвитку [334, с. 47].

Проте науковці С. Бауерз [149], Д. Опп [299], Г. Сміт [332] та ін. критикують західну ідею індустріального прогресу, згідно з якою всі освітні трансформації обґрунтовують лише через призму економічного і технологічного розвитку. Критиці підлягає ідея, що основною метою освіти є забезпечення держави висококваліфікованими працівниками, конкурентоспроможними на світовому ринку праці і тому мобільними. «Індустріальний ідеал, – на думку Д. Оппа, – перетворив усі рівні шкільництва у «фабрики знань» і підірвав їх авторитет альянсом зі світом влади і комерції» [299].

Як вважає американський економічний антрополог угорського походження К. Поланьї, «беззастережне запровадження принципів ринкової економіки в освіту означає відмову від традиційної культури й цінностей, витіснення солідарності, альтруїзму, співпраці, якими позначене життя громади, домінуючими цінностями індивідуалізму й конкуренції» [309, с. 14–15].

Як наслідок, люди між собою не співпрацюють, а постійно ведуть конкурентну боротьбу. Головним девізом неоліберального глобального капіталізму, який справляє значний вплив на європейську освіту, є «споживай, конкуруй і перемагай будь-якою ціною» [292, с. 49].

Підприємництво визначає етос освіти й культури, онтологію, системи пізнання, освітні ідеали. Підприємництво тісно пов'язане з перформативною логікою капіталізму, а відтак, зводить все до виробництва, споживання і накопичення [178, с. 254]. Капіталістична експансія постійно вимагає креативності й інноваційності, які дадуть поштовх до виникнення ідей і ресурсів для розвитку капіталу. Роль громадян зведена до *homo economicus*, які сприймаються через економічну призму як платники податків, клієнти і споживачі. Креативність і інноваційність вважають основними характеристиками ідеального громадянина підприємницького типу [178, с. 56].

Мету освіти у більшості країн ЄС вбачають у створенні умов для успішного входження держави на глобальний ринок *vis-à-vis* з іншими європейськими державами. А відтак, освіта стає ареною для виховання громадян підприємницького типу, пристосованих до логіки й вимог ринку й економічного зростання. Освітні принципи й пріоритети підпорядковані вимогам підготовки громадян, у якій навіть не акцентована національна ідентичність.

Як стверджує шведський науковець С. Бедер, «ринкові цінності конкуренції і шахрайства витіснили демократичні ідеали правди і справедливості» [145, с. 97]. Його доповнює грецька дослідниця М. Ніколакакі, стверджуючи, що «конфлікт між демократичними цінностями і корпоративними цінностями найбільш помітний на індивідуальному рівні. В суспільстві, де заохочується жадібність, практично немає місця для виявлення людських якостей вищого порядку, таких як щедрість, співчуття, самовідданість» [292, с. 54].

Отже, ми є свідками утвердження в освіті принципів максимізації прибутків і логіки ринкової раціональності. Всі сектори суспільного життя – політичний, культурний, освітній, соціальний, економічний разом зі світоглядом, стилем життя й індивідуальним вибором – підпорядковані спекулятивній логіці фінансового капіталізму. Зважаючи на це, освіта, суспільне життя, інтеграція, навколишнє середовище є «лише ставками в економічній спекулятивній грі» [222, с. 272]. Як основний гравець, держава є головним механізмом активного формування спекулятивного етосу. Правила цієї гри зосереджені довкола негайних прибутків і задоволення потреб. Немає реального вибору, є лише ілюзія «свободи вибору». Освітні альтернативи не завжди вписуються в план довгострокових економічних стратегій. За словами Г. Жиру, «зміна освітньої мети і значення освіти продовжує бути виявом боротьби за демократичний соціальний устрій» [222, с. 102].

Після другої світової війни політика європейських держав була спрямована на поширення обов'язкової середньої освіти і її демократизацію. Проте, починаючи з 70-х років, унаслідок змін в економічній, соціальній і академічній сферах громадськість втратила впевненість у ефективності державної загальної середньої освіти.

Системи європейської загальної шкільної освіти були розподілені за соціальними класами (по-різному в різних європейських країнах), а зміст навчання був основним інструментом поділу. Цей ключовий механізмом стратифікації стримував освіту від егалітаризації до 90-х років, коли з'явилася радикальна на той час ідея «навчання впродовж життя», озвучена у Звіті Делора (1996). Ця ідея передбачала перенесення акцентів з процесу

на результати навчання, стирання меж між формальною, альтернативною, неформальною й інформальною освітою. За роки, що минули відтоді, такі концептуальні засади лягли в основу формування політики щодо альтернативної освіти в Європі та за її межами. Вони отримали розвиток у неоліберальних підходах, згідно з якими надається підтримка вільному освітньому ринку і особистісному вибору в освіті, що сприяє поширенню альтернативної освіти. Соціальні конструктивісти вбачають у них можливість звільнення від авторитарно визначеного змісту навчання, що також створює сприятливі умови для освітніх альтернатив [391]. Представники освітнього прагматизму вбачають у реалізації цих ідей можливість зміщення акцентів у більш практичну площину, що теж, у свою чергу, не заперечує основних засад, які об'єднують різноманітні типи закладів альтернативної освіти.

Розглянемо тенденції, які визначають сучасну європейську політику в галузі традиційної та альтернативної освіти:

- запровадження національних рамкових кваліфікацій (National Qualifications Frameworks – NQF, далі використовуватиметься українська аббревіатура НРК);
- орієнтування не на процес, а на результат навчання;
- відхід від предметоцентризму у визначенні змісту навчання;
- освітній плюралізм, який надає можливість вільного освітнього вибору.

Усі названі освітні стратегії спрямовані на надання ширших освітніх можливостей і забезпечення соціальної інклюзії. Напевне, небагато науковців виступає проти таких благородних цілей на користь елітарності освіти і соціальної ексклюзії [388].

Запровадження НРК, які базуються на результатах навчання, не пов'язаних із конкретними програмами чи процесом навчання, – це нове явище. До кінця 90-х років ХХ ст. лише кілька країн були націлені на запровадження НРК (Нова Зеландія, Південноафриканська Республіка, Австралія, Шотландія, а у професійній освіті – Англія, Уельс і Північна Ірландія). Зараз таких країн уже понад 70, серед них – більшість країн-членів ЄС, а багато інших країн отримували при розробці НРК значну фінансову і консультативну допомогу Європейського Союзу.

Друга стратегія – перехід від процесу до результату навчання – чітко виписана у звіті Європейського центру розвитку професійної освіти (Cedefop – аббревіатура від фр. Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle; далі використовуватиметься українська аббревіатура ЄЦРПО) «Перехід до навчальних результатів» (2008) [157]. У звіті наведено дані з 32 країн на підтвердження необхідності перенесення

акценту з процесу (зміст, форми і організація навчальної діяльності) на результат навчання (що учні знають і вміють робити по завершенню процесу навчання безвідносно до того, яким чином здобуті ці знання і вміння). Така стратегічна зміна викликала критику освітян [392], економістів [150], соціологів і політологів, які вбачають у ній не спробу підвищити якість освіти, а намагання позбавити освітні інституції механізмів впливу на формування освітньої політики.

Існує загальноприйнята думка про те, що перехід до оцінки навчальної діяльності засобом оцінки її результатів розширює поле надання освітніх послуг. Будь-які освітні альтернативи є прийнятними, якщо вони забезпечують визначені результати. Чи означає це, що усе меншу роль починають відігравати професіоналізм учителів, навчальні програми, форми і методи організації навчальної діяльності в освітніх інституціях? На думку експертів ЄЦРПО, підготовка професіоналів до роботи в нових умовах вимагає зміни акцентів, відходу від традиційного змісту навчання і методів оцінювання [368, с. 152].

Загалом тенденцію можна окреслити як перенесення відповідальності за освіту з навчальних інституцій і вчителів на особу, яка навчається. М. Янг пропонує визначення мети формальної освіти, яка, на його думку, полягає у «наданні якомога більшій кількості людей знань, яких би вони не змогли здобути вдома, на роботі чи у громаді» [393, с. 4]. У цілому погоджуючись з ним, вважаємо за можливе перенести це визначення у площину альтернативної освіти, оскільки, на відміну від неформальної й інформальної освіти, альтернативне навчання є процесом інституціоналізованим і інкорпорованим у загальну систему освіти.

Третя стратегія – відхід від предметоцентризму у визначенні змісту навчання – спрямована на здобуття мета-компетенцій і мета-пізнання. У процесі мета-пізнання знання здобувають у ході когнітивних і мислительних процесів, а також активного розвитку цих процесів для досягнення певних цілей. У деяких країнах (Об'єднаному Королівстві, Норвегії, Новій Зеландії) не поспішають відмовлятися від традиційних підходів до змісту навчання [244]. Автори наводять такі приклади практичного запровадження стратегії відходу від предметоцентризму:

- з навчальних програм старшої школи вилучено предметно орієнтовану інформацію (наприклад, про періодичну таблицю хімічних елементів);
- унаслідок розширення можливостей вибору учні самі можуть обирати свою навчальну траєкторію з більш раннього віку (у деяких країнах з 13–14 років);
- межі між навчальними предметами розмиті і застосовується

міждисциплінарний підхід;

- навчальні програми поділені на невеликі, відносно завершені частини, з яких учні самі можуть компонувати власні програми навчання);
- різниця між знаннями, здобутими у конвенціональних, альтернативних школах і поза будь-якими освітніми інституціями, стає менш помітною [350];
- учнів заохочують до здобуття практичного досвіду в процесі інформального і неформального навчання, пропонують шляхи формальної оцінки (сертифікації) набутого досвіду [192];
- для відповіді на екзаменаційні питання часто не вимагається оперування специфічними поняттями.

М. Янг скептично характеризує сучасну ситуацію в освіті як таку, де «люди за межами навчальних закладів визначають компетенції, які потім лягають в основу змісту навчання» [392, с. 3]. З іншого боку, на думку експертів, «часом детальні цілі можуть бути настільки вузькими і специфічними, що основна мета навчання може бути не усвідомлена і не досягнута. На відміну від цього, холістичний підхід до результатів навчання за правильного застосування дає змогу прийняти рішення» [368, с. 40]. Експерти ЄЦРПО вказують на важливість застосування активних методів навчання, які, хоч і містять елементи запам'ятовування, базуються на експериментуванні та колективному розв'язанні проблем [368, с. 60]. Зважаючи на неоднозначність підходів до розв'язання концептуальних проблем, важливою є наявність альтернативних варіантів, які забезпечать можливість вільного вибору навчального закладу, зважаючи на стиль пізнавальної діяльності.

Отже, серед **соціально-економічних чинників** трансформації альтернативної освіти найбільш значущими є такі: промислова революція в Європі, урбанізація, вільний ринок, глобалізація. **Суспільно-політичними чинниками**, які значно вплинули на трансформації альтернативної освіти, вважаємо: демократизацію суспільних процесів, трансформацію ролі й функцій держави, суспільно-політичний плюралізм. Серед **культурно-освітніх чинників** можемо визначити такі: ідею «освіта впродовж життя», освітній плюралізм, гуманізацію освіти, глобалізацію в освіті, вільний освітній ринок, ідею «рівних освітніх можливостей», освітню інклюзію, освітню автономію, демократизацію освіти (див. рис. 2.5).

Цікавим є те, що на різних етапах історичного розвитку механізми виникнення освітніх альтернатив були різними. Проте незмінним було існування суперечностей, які дали поштовх до виникнення пропозиції або спонукали до протесту проти існуючої в суспільстві ситуації. Механізмом розв'язання цих суперечностей ставала, як правило, спонтанна поява альтернативних шкіл, а потім як реакція – їх визнання або неприйняття на

рівні офіційної освітньої політики.

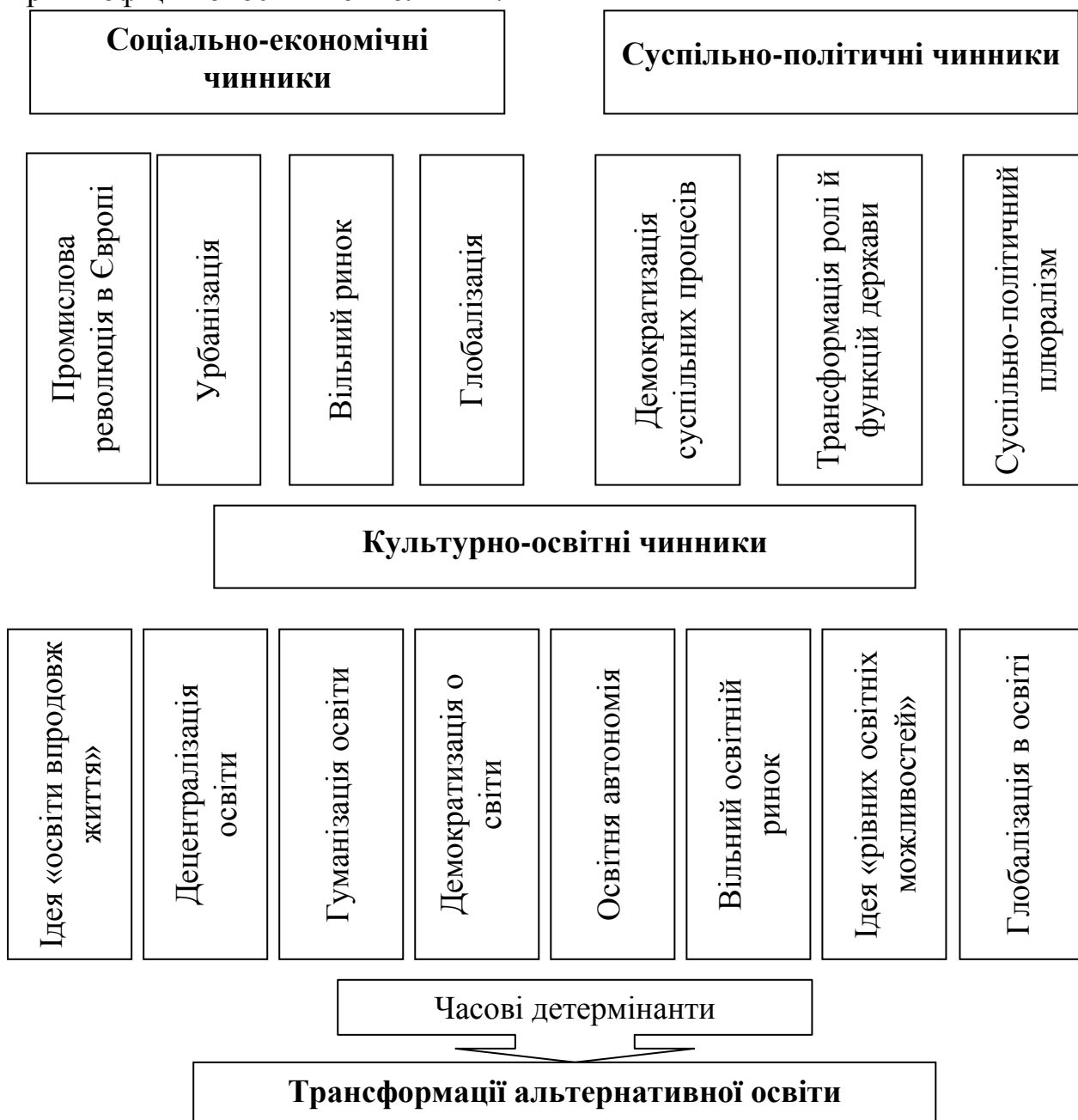


Рис. 2.5. Чинники трансформації альтернативної освіти

Отже, у зародженні і розвитку альтернативної освіти можемо вирізнити чотири етапи, поділ на які обґрунтований соціально-економічним, суспільно-політичним і культурно-освітнім контекстом її розвитку:

- I етап – творення альтернативної освіти (80-ті роки XIX ст. – 30-ті роки XX ст.)
- II етап – спаду активності альтернативних освітніх ініціатив (30-ті – 60-ті роки XX ст.)

- III етап – відродження альтернативних ідей в освіті (60-ті – 90-ті роки XX ст.)
- IV етап – активізації впровадження освітніх альтернатив (90-ті роки XX ст. і дотепер).

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 (послаблення ролі СРСР у 90-х роках XX 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.

I етап – творення альтернативної освіти (80-ті роки XIX ст. – 30-ті роки XX ст.). На думку низки науковців (Дж. Гідлі, Й. Нагата, А. Слівки, М. Рейвід та ін.), альтернативна освіта як системне явище виникає разом із рухом, який у країнах Західної Європи дістав назву «нове виховання», в Німеччині – «педагогіка реформ», у США – «прогресивізм». На межі XIX–XX ст. цей рух, відомими представниками якого були О. Декролі (Бельгія), С. Френе (Франція), Р. Кузіне (Франція), А. Фер'єр (Швейцарія) та ін., став альтернативою тогочасній схоластичній педагогіці. Практично принципи нового виховання здійснювалися в так званих «нових школах», у яких великої ваги надавали дитячому самоврядуванню, фізичному та естетичному вихованню, ручній праці тощо. Перші «нові школи» відкрили Е. Демолен у де-Рош (Франція) в 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 Г. Літц, П. Гехеб і К. Ган заснували реформаторські сільські школи-інтернати («*Landerziehungsheime*»), які мали на меті надати дітям холістичну освіту, вільну від негативних впливів індустріального урбаністичного життя.

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

У 1907 році італійська педіатр М. Монтесорі 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 А. Ніллом для реалізації принципу свободи у навчанні і вихованні.

В 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 і неповторності людського життя, демократичного управління шкільним життям тощо.

II етап – спадку активності альтернативних освітніх ініціатив (30-ті – 60-ті роки ХХ ст.). У 30-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 у попередній період.

III етап – відродження альтернативних ідей в освіті (60-ті – 90-ті роки ХХ ст.). 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 досяг піку наприкінці 60 – на 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», причому його досить активно використовували навіть реформатори державної освіти. Ідея «свободи» лягла 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 у 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. Альтернативна освіта дітей та молоді, яка активізувалася у 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 із пропусками занять, відсівом зі школи, невстиганням, виявами жорстокості тощо. Явище відсіву зі школи довело, що централізаційні механізми, якими керується державна система обов'язкової освіти, уже не спроможні його стримати. Гіркою іронією позначено те, що спрямованість освіти на демократизацію, на свободу вибору, можливість доступу мала певною мірою зворотний ефект, що дало поштовх до наступного етапу розвитку альтернативної освіти.

IV етап – активізації впровадження освітніх альтернатив (90-ті роки ХХ ст. дотепер). Характерною для цього етапу є поява значної кількості альтернативних навчальних закладів у освітніх системах різних країн, що стало особливо відчутним, починаючи з 90-х років ХХ століття. Як приклад, можемо навести появу у 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 [184]. 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 [184].

Навіть якщо ці дані здаються не такими значними на тлі масової загальної освіти, вони в будь-якому випадку доводять, що традиційні школи не мали неподільної влади і монополії на надання освітніх послуг. Цим пояснюється створення у багатьох європейських країнах умов для розвитку альтернативного сектора в системах освіти. У 1990-х роках, коли суспільно-політичні трансформації змінили обличчя Європейського континенту, країни пост-соціалістичої 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 європейських країн роблять спробу побудови нових стосунків з альтернативними закладами середньої освіти, намагаючись передусім домогтися органічного влиття альтернативних закладів у системи загальної освіти. Наприклад, уряди Великої Британії, Бельгії, США пропонують фінансову підтримку альтернативним школам з інноваційними програмами навчання. Інша тенденція в управлінні шкільною освітою – 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 до другого розділу

У розділі проаналізовано теоретичні засади шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС, з'ясовано філософські витоки альтернативної освіти з часів Античності до сьогодення, характеристики концептуальних засад альтернативної педагогіки як теоретичного джерела шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС, систематизації соціально-економічних, суспільно-політичних та культурно-освітніх чинників трансформації шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС та виокремлення етапів розвитку альтернативної освіти в країнах ЄС.

Аналіз філософських витоків шкільної альтернативної освіти зроблено на різних етапах європейського культурного розвитку в органічному зв'язку з динамікою всіх основних сфер західної цивілізації в умовах її філогенезу. Визначено, що в період античності був утворений культурний пласт, який став джерелом формування світоглядних позицій діячів альтернативної освіти; центральними філософськими питаннями були сутність і призначення людини, її природа, свобода, місце в суспільстві; почалося формулювання гуманістичного ідеалу вільної, інтелектуально, духовно і фізично розвиненої особистості, здатної до критичного мислення; зародилася базова гуманістична традиція альтернативної освіти.

В епоху Середньовіччя європейська гуманістична традиція була

істотно доповнена змістовно й ідеологічно, а ідеї, в першу чергу, Ф. Аквінського, справили значний вплив на формування світоглядних позицій діячів, які сповідували альтернативну педагогіку. В епоху Відродження зроблено значний внесок у розроблення теорії та практики альтернативної освіти. Основними дидактичними принципами, які лягли в основу альтернативної педагогіки, стали: добровільна і свідомо освіта, зв'язок навчання з природою, наочність, самоосвіта, трудове виховання. У шкільній практиці того періоду вперше використовувалися виховні можливості дитячого самоуправління, стимулювався живий інтерес учнів до знань через створення такої атмосфери навчання, яка перетворювала його в радісний пізнавальний процес, почала формуватися підхоплена Ж. Ж. Руссо ідея виховання в природі.

У період Нового часу у зв'язку з усебічним культивуванням ідеї свободи засобами ідеології лібералізму відбулися значні соціально-культурні зміни, які вплинули на розвиток альтернативної педагогіки; посилено розроблялася проблематика людини як природної й культурної істоти, формувалася ідея автономної, розумної, ініціативної особистості, здатної самостійно реалізовувати потенціал внутрішньої свободи і будувати своє життя; відбулося остаточне формування педагогіки як самостійної галузі знань, були сформовані й науково обґрунтовані основоположні принципи альтернативної педагогіки і були зроблені перші спроби реалізувати їх на практиці.

В індустріальний період своєрідна соціально-культурна ситуація в європейських країнах спричинила розширення і поглиблення наукового уявлення про людину, зростання в суспільній свідомості значення інтелектуальної освіти; промислова революція внесла у всі сфери суспільного життя антигуманні тенденції; альтернативні філософські концепції вплинули на формування світоглядних позицій представників альтернативної освіти, представивши гуманну сутність людини як культурної, духовної й природної істоти, окресливши її вікові особливості; яскраво простежувалися спроби надати філософським положенням прикладний характер, реалізувавши їх у відповідних поєднаннях у певних педагогічних системах.

У постіндустріальний період зроблено внесок у розуміння альтернативної освіти як відносного поняття, наділеного багатоаспектними плюралістичними характеристиками. Запропоновано гнучкі параметри, які сприяють розумінню альтернативної освіти: автономний характер, відносно незалежний від ринку й уряду, здатний інакше інтерпретувати загальноприйняті освітні норми і точки зору; інноваційність, яка сприймає конвенціональну освіту (як державну, так і приватну) критично і служить імпульсом до змін; взаємодоповнюваність із конвенціональною освітою,

яка допомагає альтернативній освіті відігравати унікальну суспільну роль; розмаїття, яке притаманне різним часовим періодам і континентам, не обмежене особливостями сучасного стану освіти лише в Західній Європі; цілісність, яка походить від холістичних цінностей; плюралізм, який бере до уваги спеціальні потреби і потреби меншості.

Для визначення головних теоретичних положень альтернативної педагогіки як теоретичного джерела шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС охарактеризовано її різновиди: антипедагогіку, критичну педагогіку, гештальтпедагогіку, емансипаційну педагогіку, холістичну педагогіку, трансгресивну педагогіку, які аргументують і підсилюють певні елементи теоретико-педагогічних альтернатив.

Визначено, що теоретичним підґрунтям, що дало змогу визначити концептуальні засади альтернативної педагогіки, стали ідеї гуманістичної психології, гуманістичної педагогіки, культурної антропології, феноменології, герменевтики, інтеракціонізму, критичної теорії Франкфуртської школи, екзистенціальної філософії й феноменології, прагматизму, конструктивістської педагогіки, гештальтпедагогіки, емансипаційної педагогіки, холістичної педагогіки і критичної педагогіки. Серед концептуальних засад альтернативної педагогіки, на яких ґрунтується альтернативна освіта, виокремлено: базування на праві дитини до самоствердження, праві вільного вибору до середовища життя, праві вибору вільного освітнього середовища, що відповідає особливостям розвитку дитини, праві на самоосвіту, праві на участь в економічному і політичному житті суспільства; відходження від авторитаризму, утисків, приниження на користь емансипації дитини; етику як центральний орієнтир для освіти; піддавання сумніву об'єктивності знання; орієнтування на бачення кращого світу; необхідність формування в учнів критичної свідомості; орієнтування на емоційну й пізнавальну сфери навчання, урахування власного досвіду учнів; холістичний підхід, згідно з яким людина – це єдність тілесного, духовного й психічного і нерозривно пов'язана з суспільним і екологічним середовищем; активну участь учнів у процесі творення знань; діалогічний підхід до навчання і виховання; прагнення розкрити інтелектуальний, емоційний, соціальний, фізичний, художній, творчий і духовний потенціал кожного учня; орієнтування на виховання здорової, цілісної, зацікавленої, допитливої особистості, здатної до навчання в різноманітних нових ситуаціях; поєднання різних предметів і видів діяльності для опанування певними знаннями; критичне сприйняття культурних і моральних проблем; опертя на допитливість, діалог, здивування, сумніви; створення педагогічних умов для трансгресивності, долаання меж.

Обґрунтовано альтернативні ролі учителя, який має бути трансфор-

маційним інтелектуалом, чуйним партнером-фасилітатором самореалізації дитини, а також організатором діалогічного навчання. Подано вихідні дані періодичних видань: «Міжнародний журнал критичної педагогіки», «Радикальна педагогіка», «Радикальний учитель», «Гештальт огляд», «Зустрічайте: освіта для значення і соціальної справедливості», «Трансгресивна культура», «Журнал педагогіки, плюралізму і практики», «Журнал дослідження принципів критичної освіти», – у яких можна ознайомитися з основними ідеями альтернативної педагогіки і їх практичною реалізацією в альтернативній освіті.

Для характеристики трансформацій альтернативної освіти визначено соціально-економічні чинники (промислова революція в Європі, урбанізація, вільний ринок, глобалізація), суспільно-політичні чинники (демократизація суспільних процесів, трансформація ролі й функцій держави, суспільно-політичний плюралізм), культурно-освітні чинники (ідея «освіти впродовж життя», освітній плюралізм, гуманізація освіти, глобалізація в освіті, вільний освітній ринок, ідея «рівних освітніх можливостей», освітня інклюзія, освітня автономія, демократизація освіти). З огляду на ці чинники виокремлено чотири етапи розвитку альтернативної освіти: I етап – творення альтернативної освіти (80-ті роки XIX ст. – 30-ті роки XX ст.); II етап – спаду активності альтернативних освітніх ініціатив (30-ті – 60-ті роки XX ст.); III етап – відродження альтернативних ідей в освіті (60-ті – 90-ті роки XX ст.); IV етап – активізації впровадження освітніх альтернатив (90-ті роки XX ст. дотепер).

Доведено, 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.



РОЗДІЛ 3

СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОСТОРІ КРАЇН ЄС

У розділі для окреслення структурно-змістових характеристик сучасної шкільної альтернативної освіти в педагогічному просторі країн ЄС розглянуто різновиди й типи альтернативних навчальних закладів у системах національної освіти країн ЄС; визначено альтернативні педагогічні системи, на основі яких простежено реалізацію концептуальних засад альтернативної педагогіки у практиці функціонування альтернативних шкіл у країнах ЄС; описано стратегії, форми і методи практичної реалізації ідей альтернативної педагогіки в альтернативних закладах середньої освіти.

З урахуванням названого вище, наукова проблема, висвітлена в цьому розділі, пов'язана з виокремленням провідних тенденцій і закономірностей розвитку ідей альтернативної педагогіки в контексті багатоманітності форм її реалізації, їх інтегруванням у навчально-виховну систему альтернативних шкіл і педагогічними принципами, які актуалізують теорії альтернативної освіти у країнах ЄС.

Визначаючи для аналізу певний навчальний заклад, ми зупинилися не на тих школах, які, працюючи в системі загальної освіти, пропонують альтернативні навчальні плани і вдосконалюють методи викладання за рахунок упровадження новітніх технологій, а на школах, які, базуючись на розроблених педагогами-гуманістами струнких педагогічних концепціях, продемонстрували успішність практичного впровадження ідей альтернативної педагогіки, довели життєздатність, пройшовши випробування часом і добившись громадського визнання. Це дало нам змогу виявити закономірності ефективного функціонування цих шкіл і дало можливість розглянути освітню альтернативу в рамках життєдіяльності школи як соціально-педагогічної системи.

У виборі шкіл для аналізу відштовхувалися і від того, наскільки тривалим було життя цього навчально-виховного закладу в історії педагогіки. В основному це школи-довгожителі, які в дещо зміненому вигляді продовжують функціонувати і сьогодні, після смерті своїх творців. Все це дає змогу стверджувати, що цілісний аналіз альтернативних педагогічних концепцій педагогів-гуманістів, шляхів і засобів упрова-

дження їхніх ідей у навчально-виховну практику може стати підставою для достовірних висновків про структурно-змістові характеристики сучасної шкільної альтернативної освіти в педагогічному просторі країн ЄС.

Процес визначення структурно-змістових характеристик спектру альтернативних шкіл поділено за кроками (див. рис. 3.1).



Рис. 3.1. Визначення структурно-змістових характеристик альтернативних шкіл

3.1. Різновиди й типи альтернативних навчальних закладів у системах національної освіти країн ЄС

З метою отримання найбільш чіткого і повного уявлення про різноманітні течії альтернативної освіти нами було досліджено освітню філософію і досвід практичної діяльності різноманітних шкіл у країнах Європейського Союзу. Для відбору найбільш відповідних об'єктів було здійснено контент-аналіз сайтів 250 альтернативних шкіл в Інтернеті з метою виявлення їх міри відповідності виокремленим нами в

попередньому розділі головним теоретичним положенням альтернативної педагогіки.

До кожного положення було дібрано ключові слова і було вираховано частотність використання цих ключових слів у описанні філософії діяльності альтернативних шкіл у країнах ЄС (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Ключові слова для виявлення відповідності теоретичних і практичних засад функціонування альтернативних шкіл концептуальним засадам альтернативної педагогіки

Головне теоретичне положення	Ключові слова (українською, англійською, німецькою і французькою мовами)
Відмова від авторитаризму, утисків, приниження на користь емансипації дитини	Емансипація (emancipation, Emanzipation, émancipation); свобода (freedom, Freiheit, liberté); вільний (free, frei, libre)
Визнання права дитини на самоствердження, вільний вибір освітнього середовища, що відповідає особливостям розвитку дитини	Демократія (democracy, Demokratie, démocratie)
Активна участь учнів у процесі творення знань, діалогічний підхід до навчання і виховання	Діалог (dialogue, Dialog, dialogue)
Урахування власного досвіду учнів	Досвід (experience, Erfahrung, expérience); практика (practice, Praxis, pratique)
Застосування холістичного підходу, згідно з яким людина є єдністю тілесного, духовного й психічного і нерозривно пов'язана з суспільним і екологічним середовищем	Холістичний (holistic)
Прагнення розкрити інтелектуальний, емоційний, соціальний, фізичний, художній, творчий і духовний потенціал кожного учня	Множинний інтелект (Multiple intelligence, manifold Intelligenz, multiple intelligence)
Орієнтування на виховання креативної особистості, здатної до навчання в мінливих ситуаціях	Креативний (creative, kreativ, créateur); мінливий (changeable, veränderlich, changeant)
Поєднання різних предметів і видів діяльності для опанування певною сукупністю знань	Міжпредметний (interdisciplinary, interdisziplinär, interdisciplinaire)
Етика як центральний орієнтир для освіти	Етика (ethics, Ethik, éthique)
Створення педагогічних умов для трансгресивності, долання меж	Трансгресія (transgression, Transgression, transgression)

Виходячи з нашого робочого визначення альтернативної освіти як напряму в педагогічній теорії й практиці, орієнтованого на забезпечення у спеціально організованих педагогічних умовах недержавного навчального закладу внутрішньої свободи й самореалізації дитини, розкриття її природних задатків у процесі пізнання нею навколишнього світу, розглядаємо лише недержавні заклади середньої освіти, які пропонують альтернативні освітні моделі. За результатами проведеного аналізу було створено рейтинг альтернативних шкіл за частотністю використання в описі їхньої діяльності визначених нами ключових слів. З цього рейтингу було визначено 6 альтернативних шкіл (найчастіше шкільних мереж, що об'єднують школи, які керуються спільною альтернативною концепцією), які надалі стали предметом нашого поглибленого аналізу (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Частотність використання ключових слів у визначенні місії і шкільної філософії проаналізованих навчальних закладів
(на матеріалі сайтів 250 шкіл країн ЄС)**

	Вальдорфські школи	Школи М. Монтесорі	Кемпхільські школи	Школи С. Френе	Школи «Садбері Валеї»	Школа «Самерхіл»
Емансипація	3	2	2	3	4	4
Свобода	7	9	4	6	8	9
Вільний	12	10	6	7	12	13
Демократія	5	4	7	6	4	9
Діалог	12	15	10	13	10	11
Досвід	9	8	11	9	11	12
Практика	7	8	4	6	10	9
Холістичний	6	4	4	2	5	6
Множинний інтелект	2	1	2	1	2	4
Креативний	5	4	3	4	3	4
Мінливий	3	4	2	4	4	3
Міжпредметний	8	9	6	8	6	7
Етика	4	3	4	6	2	5
Трансгресія	–	2	–	2	–	2
	83	83	65	77	81	98

Отже, для дослідника альтернативної освіти значний інтерес можуть становити вальдорфські школи, школи М. Монтесорі, кемпхільські школи, школи С. Френе, школи «Садбері Валеї» і школа А. Нілла («Самерхіл»).

Умовою виокремлення педагогічного напрямку як альтернативного 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 загальновизнаним, традиційним, а інший – альтернативним:

- за джерелом фінансування (державні чи приватні заклади);
- за ставленням до релігії (світські чи релігійні освітні заклади);
- за організацією навчання (репродуктивні чи трансгресивні, холистичні тощо);
- за характером навчального процесу (монологічні чи діалогічні);
- за наявністю авторської концепції (школи традиційні чи авторські) (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Структурно-змістові ознаки альтернативним шкіл

Альтернативні школи	За джерелом фінансування		За ставленням до релігії		За організацією навчання			За характером навчального процесу		За наявністю авторської концепції	
	державні	приватні	світські	релігійні	репродуктивні	холістичні	трансгресивні	монологічні	діалогічні	традиційні	авторські
Вальдорфські школи		✓	✓			✓	✓		✓		✓
Школи М. Монтесорі		✓	✓			✓	✓		✓		✓
Кемпхільські школи		✓	✓	✓		✓	✓		✓		✓
Школи С. Френе		✓	✓			✓	✓		✓		✓
Школи «Садбері Вaley»		✓	✓			✓			✓		✓
Школа А. Нілла		✓	✓			✓	✓		✓		✓

Охарактеризуємо різновиди і типи альтернативних навчальних закладів, беручи за основу складову, наявність якої дає змогу відокремити заклад від традиційних. Зазначимо, що один і той же заклад альтернативної освіти може належати до кількох класифікаційних груп водночас.

Охарактеризуємо більш детально обрані нами внаслідок аналізу альтернативні школи, які, на нашу думку, є показовими щодо реалізації ідей альтернативної педагогіки. Звертатимемо увагу на історію створення

концепції діяльності школи і її головні особливості, не деталізуючи стратегії й методи, які використовуються у процесі її реалізації, оскільки їм присвячено окремий параграф. Важливе значення для нашого дослідження має також узагальнена інформація щодо поширення тієї чи іншої альтернативної шкільної моделі у країнах Європейського Союзу.

Вальдорфські школи (з 1919 р.)

Вальдорфська освіта – гуманістичний освітній напрям, який базується на освітній філософії, розробленій австрійським педагогом Рудольфом Штайнером, засновником антропософії (див. додаток Д). Навчання у Вальдорфських школах має міждисциплінарний характер й інтегрує практичні, мистецькі й концептуальні елементи [318, с. 150]. Штайнерівський підхід наголошує на визначальній ролі уяви в учінні, важливості розвитку мислення, яке включає креативні й аналітичні компоненти [296, с. 6]. Мета, досягнення якої передбачено Штайнерівською філософією, – створити умови для того, щоб дитина стала вільною, морально відповідальною, інтегрованою особистістю [291]; допомогти кожній дитині виконати її унікальну місію, наявність якої стверджує антропософія [377, с. 389].

У книзі «Антропософія: фрагмент» [338], перекладеній і опублікованій після смерті Р. Штайнера на основі його нотаток до лекцій, вказано на позицію антропософії між антропологією і теософією. В той час як антропологія вивчає людську істоту на основі доступних наукових методів, теософія вбачає в людині духовну істоту і намагається усвідомити, що таке духовний світ людини. Саме між цими двома полюсами – наукою і релігією – лежить антропософія, яка намагається пізнати людину і такою, якою вона сприймається через наукові спостереження, і дослідити її духовний світ. Результати цього дослідження фрагментарні і неповні, але надзвичайно важливі. Вони є першими кроками до справді когнітивної психології, яка демонструє багатство феноменологічного підходу до людської істоти як чуттєвого організму.

На цій основі Р. Штайнер розгорнув сім життєвих процесів, природу Я-досвіду, значення людської форми і її комплексні зв'язки з вищими духовними світами. На думку Р. Штайнера, людина складається із складних духовних субстанцій, а її фізичне тіло є лише їх носієм. Понад те, в людині закладені поки ще не пробуджені здібності, точніше, нерозвинуті органи надчуттєвого сприйняття, які вона може й повинна розвинути для пізнання духовного світу й активної участі в ньому, тобто, в усій світобудові, а не лише її фізичної частини. У самого Р. Штайнера ці здібності були розвинені найвищою мірою, що дало йому змогу протягом усього життя досліджувати й пізнавати, крім фізичного, і духовний світ. Саме ці узагальнення й лягли в основу вальдорфської системи виховання дітей та молоді. Першу працю, присвячену проблемам виховання, «Освіта дитини у світлі спірітуалістичної науки» [340], Р. Штайнер написав у 1907 р.

Історія створення Вальдорфських шкіл

Перша Вальдорфська школа була відкрита у 1919 р., щоб обслуговувати освітні потреби працівників тютюнової фабрики «Вальдорф-Асторія» у Штутгарті (Німеччина) на прохання її власника Еміля Мольта. Саме від назви фабрики походить назва, яка уже майже століття асоціюється з унікальним педагогічним напрямом. Штутгартська школа швидко розросталася і привертала увагу сімей з-поза компанії. За кілька наступних років школи, подібні до Штутгартської, почали відкриватися в інших містах (Гамбурзі, Гаазі, Базелі тощо).

15–29 серпня 1922 р. в Оксфорді відбулася наукова конференція, на якій вперше у Британії були представлені основи Вальдорфської освіти і яка заклала підвалини до її всесвітнього визнання і поширення. Хоча Р. Штайнер був одним із 14 головних доповідачів, його виступи не залишилися непоміченими. Він прочитав 12 ранкових лекцій у Манчестерському коледжі Оксфордського університету (див. додаток Д) і кілька вечірніх лекцій у Коледжі «Кебл». На конференції відбулася перша у Британії демонстрація евритмії, презентована евритмістом з Дорнаха за участю оксфордських дітей. Конференцію широко висвітлили у пресі. Важливим моментом стало прийняття резолюції Конференції (за участю 230 науковців), у якій було окреслено намір створити всесвітню асоціацію з метою підтримки нових шкіл. Оксфордська конференція стала каталізатором створення Вальдорфських шкіл у Великій Британії і в інших англійських країнах, а також відправною точкою в світовому поширенні Вальдорфської освіти [303, с. 53].

Перша школа в Англії (сьогодні школа «Міхаель Хол») була заснована в 1925 р. До кінця 30-х років школи з вальдорфською системою навчання були відкриті в Німеччині, Швейцарії, Нідерландах, Норвегії, Австрії, Угорщині та Об'єднаному Королівстві. Нацистський режим спочатку обмежив свободу функціонування, а згодом і зовсім закрити усі вальдорфські школи, проте, за незначним винятком, вони знову відкрилися після другої світової війни [377, с. 384].

Сучасний стан розвитку вальдорфської освіти у країнах ЄС

Станом на 2013 р. у країнах Європейського Союзу функціонує 589 вальдорфських шкіл (див. додаток Ж), причому найбільша їх кількість – у Німеччині, Італії, Великобританії, Угорщині, Бельгії і Фінляндії (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Кількість вальдорфських шкіл у країнах ЄС (станом на 2013 р.)

Австрія	Велика Британія	Бельгія	Данія	Естонія	Ірландія	Іспанія	Італія	Латвія	Литва	Люксембург	Нідерланди	Німеччина	Польща	Португалія	Румунія	Словаччина	Словенія	Угорщина	Фінляндія	Франція	Чехія	Хорватія	Швеція	Всього
16	37	31	15	8	4	7	30	2	4	1	84	229	6	1	13	1	3	25	24	14	16	2	16	589

Серед основних завдань – збереження етосу й ідентичності Вальдорфської освіти; підтримка Вальдорфських шкіл-членів асоціацій (див. додаток Е) у зусиллях надати високоякісну освіту; представлення інтересів Вальдорфської освіти у ширшому освітньому, академічному, соціальному і політичному контексті.

Характерні ознаки вальдорфських шкіл

Для вальдорфської школи характерна низка ознак, затверджена Інтернаціональною конференцією вальдорфських/штайнерівських шкіл (Гаагським колом):

- дошкільне виховання без академічних вимог;
- один учитель перші 6–8 класів як класний учитель;
- заняття евристичною;
- епохальні уроки, предметні уроки та інші форми занять;
- навчання іноземним мовам з перших класів;
- навчальні плани, які, наскільки це можливо, створені на психолого-гігієнічних засадах;
- єдність класу незалежно від індивідуальної успішності учнів;
- жодних суто кількісних оцінювань і тестів заради тестів;
- характеристики, які разом з оцінюванням наявних досягнень, перш за все, відображають розвиток учня і дають поштовх до подальшої роботи;
- педагогічне поводження з питаннями дисципліни;
- види діяльності, спрямовані на формування спільноти, єдності, такі як щомісячні та річні свята, екскурсії, практика, театральні вистави та ін.
- конфесійні релігійні заняття за бажанням батьків. В інших випадках школи можуть пропонувати самостійні неконфесійні заняття з релігії [126, с. 3].

Більш детально зміст, форми, стратегії й методи навчання у вальдорфських школах розглянемо в наступних параграфах.

Школи М. Монтесорі (з 1906 р.)

Альтернативну модель шкільної й дошкільної освіти запропонувала італійська педіатр і педагог Марія Монтесорі (див. додаток Г), і сьогодні цей підхід покладено в основу функціонування близько 20000 шкіл в усьому світі. Марія Монтесорі була першою жінкою, яка здобула ступінь доктора медицини в Італії в 1896 р. М. Монтесорі почала формулювання основних положень своєї педагогічної моделі в 1897 р. під час відвідування педагогічного курсу в Римському університеті [252, с. 60]. З самого початку М. Монтесорі базувалася на результатах спостережень за дітьми і експериментування з середовищем, обстановкою, матеріалами і засобами навчання.

Педагогічна система М. Монтесорі базується на переконанні, що дитина є самоцінною, а відтак є найголовнішою у визначенні особливостей власної освіти. Діти навчаються вільно й без примусу, без зовнішнього втручання і критики. М. Монтесорі була переконана в тому, що як заохочення, так і покарання шкідливі для визначення внутрішніх орієнтирів особистості, і що у навчанні люди мають керуватися внутрішньою мотивацією. У педагогічній системі М. Монтесорі великої ваги надається потребам, здібностям і обдарованості кожної дитини. Керуючись висновком про те, що діти навчаються краще, якщо самі можуть визначати ритм, засоби і форми навчання, педагоги заохочують їх до вибору темпу, теми і способів закріплення матеріалу. Виконуючи завдання, безпосередньо пов'язані зі щоденним життям, діти стають самостійними; працюючи в групах, вони соціалізуються; роблячи вибір, вихованці розвивають ініціативність і життєву активність.

За М. Монтесорі, процес розвитку дитячої особистості поділяється на чотири стадії: перша стадія дитинства (0–6 років); друга стадія дитинства (6–12 років); юність (12–18 років); дорослішання (18–24 роки). Кожна з цих стадій є відносно самостійним етапом розвитку. В ході розвитку дитина проходить так звані «сенситивні» періоди, коли вона найбільш чутлива до зовнішніх подразнень. Якщо під час такого періоду дитина знайде заняття, що відповідає її потребам, вона стане здатною до глибокої сконцентрованості. Упродовж сенситивного періоду дитина не дозволяє іншим подразникам відволікати її увагу, оскільки вона проходить процес осягнення, який, згідно з М. Монтесорі, захоплює не лише інтелект, а й увесь особистісний розвиток. Для опису цього процесу педагог використовує термін «нормалізація». Одним із найважливіших сенситивних періодів кожної дитини є «вдосконалення відчуттів», а відтак шлях до її інтелекту проходить не через абстракцію, а через органи чуття. Ці положення увійшли в педагогічну систему М. Монтесорі з учення Жана Ітара [241] та Едуарда Сегена [326].

Марія Монтесорі вважала, що «всі методи експериментальної психології можна замінити одним – старанно занотованим спостереженням за об'єктом» [281, с. 107]. Метод спостереження, безсумнівно, передбачає спостереження за морфологічним ростом учнів, проте педагогічна система М. Монтесорі не базується суто на цьому.

Всупереч противникам альтернативної педагогіки, які порівнюють її з цілковитою анархією в класі, вседозволеністю і неприпустимою поведінкою, М. Монтесорі своєю працею довела, що дитина може бути вільною і водночас коректною. Ключовим принципом наукової педагогіки має бути справжня свобода учня – та свобода, яка може забезпечити розвиток особистості, спонтанні прояви дитячої природи. Якщо нова наукова педагогіка має постати з вивчення особистості, таке вивчення

повинне починатися зі спостереження за вільною дитиною [281, с. 107].

Підготовлене середовище – найважливіший елемент педагогіки Монтесорі, без якого вона не може функціонувати як система. Сприятливе середовище дає дитині поступово, крок за кроком, звільнитися від опіки дорослих, ставати незалежною від них. Зважаючи на те, що середовище повинно відповідати потребам дитини, обладнання в Домах дитини відповідає зросту і пропорціям дітей певного віку, щоб вони мали змогу самостійно переставляти стільці й столи, обираючи місце для занять. Оточення в таких школах естетичне й елегантне, використовують крихкі матеріали й посуд. Діти повинні набути впевненості в обходженні з ламкими матеріалами, усвідомити їхню цінність, причому всі предмети знаходяться в зоні досяжності – на рівні очей.

У традиційних школах як у часи М. Монтесорі, так і понад сто років потому вважають, що найкраще розташування меблів у класній кімнаті – це непорушні ряди парт і найкраще сприйняття навчального матеріалу – у нерухомій позиції [281, с. 110]. Маленькі рухомі столики і стільчики різної форми, які можна побачити у школах Монтесорі, дають дітям змогу обрати зручну позицію, що є одним із кроків до внутрішньої свободи. «Нерухомість і мовчання, які не дають дитині змоги рухатися спритно і граціозно, призводять до того, що, опинившись в оточенні, де парти не прикручені до підлоги, вона не може рухатися, не перевертаючи легкі меблі. У «Домі дитини» вихованці не лише навчаються рухатися граціозно і легко, а й усвідомлять необхідність цього, що стане їм у нагоді упродовж усього життя» [281, с. 110].

Роль дорослого в педагогіці Монтесорі

Зважаючи на те, що з моменту народження дитина прагне до свободи й незалежності від дорослих, роль учителя полягає у створенні відповідного навчального середовища, наданні допомоги дитині на шляху здобуття нею самостійності. Принцип «допоможи мені зробити це самому» описаний М. Монтесорі в однойменній праці [83]. Вона вважає, що процес учіння і пізнання відбувається в самій дитині, вона – сама собі вчитель, а дорослий має навчитися вести дитину до її самопізнання, а згодом залишитися в ролі спостерігача за процесом дитячого пізнання. Учитель повинен володіти методами розпізнання сенситивних періодів і вміти привести дитину до діяльності, яка здатна активізувати її інтерес, при збереженні принципу свободи вибору дитиною видів діяльності. Трансформація школи можлива лише за умови відповідної підготовки вчителя. Якщо учитель спостережливий, його можна навчити методу педагогічного спостереження і експериментування в школі.

Історія розвитку шкіл М. Монтесорі

М. Монтесорі почала з навчання дітей з особливими потребами, а пізніше почала застосовувати свою педагогічну систему до всіх дітей. У 1906 році М. Монтесорі запросили для навчання і виховання групи дітей у

бідному районі Риму. Лікар і педагог, яка до того працювала з дітьми з особливими потребами, вонам була зацікавлена, як діятимуть її методи на звичайних дітей, тому погодилася працювати в навчально-виховному закладі для дітей від 2 до 7 років під назвою «Дім дитини» (Casa dei Bambini). З наявними в «Домі» матеріалами, які М. Монтесорі розробила для роботи з дітьми з особливими потребами, діти вчилися дбати про себе, про приміщення і про садок. М. Монтесорі розробляла свою педагогічну систему на основі спостереження за дітьми. Вона відзначила періоди глибокої уваги і концентрації, багаторазово повторюваної діяльності. Тоді педагог зробила висновок про те, що маючи можливість вільного вибору видів діяльності, діти виявляють більший інтерес до практичної діяльності і розроблених спеціально для них матеріалів, ніж до звичайних іграшок, менше реагують на солодощі та інші заохочення. Після регулярних спостережень вона помітила появу в дітей спонтанної самодисципліни [252, с. 113–116]. Пізніше були розроблені різні сектори класної кімнати, і діти отримали право вільного переміщення в межах класної кімнати для участі в різних «уроках».

Після того, як було підтверджено успіх першого «Дому дитини», 7 квітня 1907 р. у Римі було відкрито ще один, аналогічний попередньому. Діти, які навчалися за педагогічною системою Монтесорі, продовжували демонструвати концентрацію, увагу і спонтанну самодисципліну. Як наслідок, ці навчально-виховні заклади привернули увагу відомих науковців, журналістів і громадських діячів [252, с. 123–125]. М. Монтесорі надалі експериментувала з матеріалами для читання і письма, завдяки яким діти демонстрували неординарні здібності. Як наслідок, ще три «Доми дитини» були відкриті в 1908 році в Італії, а її авторська модель почала витісняти традиційні методи навчання і виховання дітей у дитячих будинках і дитсадках італійської Швейцарії. У 1909 р. були відкриті перші курси підготовки вчителів у Італії, традиції яких продовжили подібні курси у Римі й Мілані. Авторські ідеї М. Монтесорі почали поширюватися у Великобританії, Франції та інших європейських країнах.

У цей період активно друкувалися і перекладалися англійською, румунською, французькою, іспанською, данською, японською мовами праці М. Монтесорі, що сприяло поширенню ідей за межами Європи. У 1911–1912 рр. праці М. Монтесорі здобули популярність американської педагогічної громади, і у жовтні 1911 р. перша школа Монтесорі була відкрита у США, а станом на 1913 р. у країні функціонувало уже близько 100 шкіл такого типу [252, с. 172]. Проте через критику з боку авторитетного американського педагога В. Кілпатрика ідеї педагогіки М. Монтесорі з 1914 р. почали втрачати популярність в освіті США і більш потужно повернулися на американський ґрунт в 1960 р., після чого стали основою функціонування тисяч шкіл.

З 1913 по 1936 р. школи Монтесорі були відкриті у Франції,

Німеччині, Швейцарії, Бельгії, Росії, Сербії, Канаді, Індії, Китаї, Японії, Індонезії, Австралії і Новій Зеландії. На основі національних асоціацій (Нідерландської, Американської тощо) у 1929 році постала Міжнародна асоціація Монтесорі, метою якої, крім популяризації ідей, були ще й контроль за дотриманням авторських вимог, підготовка педагогів до використання цієї педагогічної системи та виготовлення і розповсюдження розроблених навчальних матеріалів. Серед тих, хто підтримував діяльність Асоціації на початковому етапі, були З. Фройд, Ж. Піаже і Р. Тагор [252, с. 211].

У 1915 р. М. Монтесорі повернулася зі США в Європу й оселилася в Барселоні, продовжуючи багато подорожувати з лекціями, що надалі викликало великий інтерес педагогічної громадськості Іспанії, Нідерландів, Великобританії, Італії, і, як наслідок, отримало урядову підтримку в низці країн. У передвоєнні роки, коли уряди диктаторських країн побачили в школах Монтесорі значний потенціал політичного впливу на молоде покоління, педагог, навпаки, почала пропагувати можливість досягнення миру засобами освіти. Ця миролюбна діяльність не могла залишитися запитаною в Італії, де на той час проживала М. Монтесорі, тому Мусоліні (з яким педагог була особисто знайома) у 1936 р. змусив її з сином негайно залишити країну з причини політичної неблагонадійності [372, с. 157].

Після цього М. Монтесорі багато подорожувала, особливо в Індії, де було відкрито низку шкіл Тагора-Монтесорі через теософський рух, який мав на меті надання освіти бідним. Авторка педагогічної системи залишалася в Мадрасі, де до неї згодом приєднався інтернований у Британії син. Саме під час перебування в Індії Марія і Маріо Монтесорі додали до педагогічної системи поняття «космічної освіти», яке означало врахування взаємозалежності всіх елементів природи.

Отримавши відносну свободу пересування, мати з сином поїхали в Шрі-Ланку в 1944 р., а після закінчення війни в 1946 р. повернулися в Європу, де активно подорожували з лекціями, відновлюючи роботу товариств, центрів і шкіл Монтесорі. Вони знову відвідали Індію, побували в Пакистані, де були відкриті авторські школи і створена Асоціація Монтесорі. За свою діяльність М. Монтесорі була номінована на Нобелівську премію Миру, отримала орден Французького почесного легіону і стала почесним професором Амстердамського університету.

Сучасний стан розвитку ідей Монтесорі в освіті країн ЄС

Аналіз сучасного стану поширення ідей видатного італійського педагога в європейських країнах засвідчив, що у 17 країнах Європейського Союзу функціонують початкові і середні школи, які намагаються забезпечити цілісне впровадження її педагогічної системи (див. табл. 3.5) (див. додаток 3). Щодо закладів дошкільної освіти, які не були предметом нашого аналізу, то їх кількість і географія поширення ще більш вражаючі.

Таблиця 3.5

**Кількість початкових і середніх шкіл Монтезорі у країнах ЄС
(станом на 2013 р.)**

Австрія	Велика Британія	Бельгія	Греція	Естонія	Ірландія	Іспанія	Італія	Литва	Нідерланди	Німеччина	Польща	Угорщина	Фінляндія	Франція	Чехія	Швеція	Всього
5	1	4	1	1	7	5	4	2	4	10	1	1	2	6	5	6	65

Перевірена практикою наукова система методів М. Монтезорі залишається актуальною, оскільки є динамічною в адаптуванні до потреб дітей та молоді, урахуванні їхніх індивідуальних відмінностей, акцентуванні на необхідності групової взаємодії. У школах М. Монтезорі діти працюють і граються з ентузіазмом і креативністю, допомагають один одному, навчають і піклуються про інших.

Педагогічні засади шкіл Монтезорі

Для шкіл Монтезорі характерний акцент на незалежності, свободі і повазі до дитини, усвідомленні потреб її психологічного розвитку, а також вихованні цілісної особистості.

Основні положення педагогічної моделі Монтезорі систематизовані Міжнародною асоціацією Монтезорі (Association Montessori Internationale (AMI)), заснованою самою М. Монтезорі в 1929 р. [410], зокрема це:

- навчання у різновікових групах;
- вибір учнями видів діяльності із запропонованого їм спектра;
- створення підтримувального середовища;
- неперервні блоки робочого часу;
- застосування конструктивістського підходу, за якого учні відкривають для себе явища, поняття і предмети, працюючи з ними й експериментуючи.

Кемпхільські школи (з 1939 р.)

Рух Кемпхіл охоплює міжнародну мережу терапевтичних товариств, які регулюють функціонування шкіл-інтернатів для дітей з порушенням інтелектуального і психічного розвитку, коледжів-інтернатів для молоді і так званих «сіл» для дорослих інвалідів.

Метою кемпхільського руху, заснованого в 1940 році, є «створення громад, у яких вразливі діти й дорослі, багато з яких мають труднощі у навчанні, можуть вчитися і жити у здорових соціальних стосунках, які базуються на взаємному піклуванні і повазі». Цей рух базується на «визнанні духовної унікальності кожної особистості незалежно від її

можливостей і релігійної чи расової приналежності» [280].

Мета кемпхільських шкіл полягає в тому, щоб забезпечити багате освітніми можливостями холістичне гнучке середовище, яке відповідає індивідуальним потребам дітей [176].

Цілі кемпхільських шкіл:

1. Тісно співпрацювати з батьками і професіоналами, ділитися досвідом і знаннями, визнаючи спільність проблем у ставленні до потреб і потенціалу дітей.
2. Приймати кожную дитину з особливими потребами такою як вона є, визнаючи її неповторність, духовні і фізичні потреби.
3. Допомогати дітям, лікувати і вчити їх через спільно створене гармонійне середовище, у якому цінують красу, правду і добро.
4. Збагачувати життя дітей, влаштовуючи різноманітні заходи і спільно відзначаючи свята.
5. Підготувати ґрунт до навчання впродовж життя.
6. Розвивати повний спектр індивідуальних здібностей кожної дитини, дозволяючи їй розкрити свій неповторний потенціал [176].

Історія розвитку кемпхільської освіти.

Перша кемпхільська школа для дітей з особливими потребами була заснована австрійським педіатром і педагогом Карлом Кенігом (Karl König), який утік у Шотландію після захоплення нацистами Австрії. У 1939 році він заснував під Абердіном першу общину. Ця школа-община розпочала свою діяльність у помісті «Кемпхіл», назва якого поширилася згодом на цей рух альтернативної освіти.

Після закінчення Другої світової війни у першу школу «Кемпхіл» з'їхалися молоді люди з Європи, в основному з Німеччини. У 50-х роках була заснована низка кемпхільських шкіл-інтернатів у всьому світі. Сьогодні діє понад 100 кемпхільських шкіл у 22 країнах Європи, Північної Америки, Африки й Індії [155].

Сучасний стан розвитку кемпхільської освіти у країнах ЄС

Представників кемпхільської освітньої альтернативи об'єднує глобальна мережа, головним інструментом якої є Інститут Карла Кеніга [243]. Для зручності управління міжнародний кемпхільський рух поділений на кілька регіонів. До північного регіону, наприклад, належать Фінляндія, Норвегія, Швеція, Латвія, Естонія і Польща.

Кемпхільський рух найбільше поширений у Великій Британії, де він і зародився, а сьогодні представлений великою приватною мережею закладів, які надають освітні послуги особам з особливими потребами. Кемпхільські школи, села і общини існують також в Ірландії, Німеччині, Австрії, Чехії, Естонії, Фінляндії, Франції, Угорщині, Латвії, Нідерландах, Норвегії, Польщі, Швеції, Швейцарії (див. додаток К).

Виявлено, що у країнах Європейського Союзу станом на 2013 р. функціонувало 9 кемпхільських шкіл, найбільше з яких – у Великобританії (4) і Німеччині (2) (див. табл. 3.6).

Таблиця 3.6

**Кількість початкових і середніх кемпхільських шкіл у країнах ЄС
(станом на 2013 р.)**

Велика Британія	Чехія	Естонія	Німеччина	Нідерланди	Всього
4	1	1	2	1	9

У традиційній кемпхільській школі персонал не отримує заробітної платні, але утримання всіх співробітників бере на себе організація. Бюджет розподіляється на окремі одиниці: будинок, школу, майстерню. Сьогодні в деяких кемпхільських школах персонал отримує платню, але це, по суті, не впливає на структуру общин. Це пов'язано з відмінностями в законодавстві різних країн.

У кемпхільських школах дітей виховують згідно з їхніми потенційними можливостями. Вони проживають у школах-інтернатах разом із персоналом, котрий живе там же зі своїми сім'ями і перебуває з дітьми весь день. Робота йде за змінним розкладом. Велику увагу надають не лише навчанню в класах, а й умовам проживання дітей, створенню так званого «терапевтичного способу життя». Цьому слугує не лише спеціальний розпорядок дня, а й інтер'єр і навіть архітектура будинків, заняття у вільний час, організація свят тощо.

Школи С. Френе (з 1934 р.). Загальна характеристика

Педагогічна система французького освітянина С. Френе (1896–1966) уже за життя автора здобула світову славу, оскільки була альтернативою традиційній французькій освіті, для якої були характерні консерватизм, книжність і відірваність від практики. Метою педагогічної системи С. Френе було не пристосування дитини до того соціально-культурного середовища, з якого вона походить, а, навпаки, виховання носія нових ідей і культури, здатного змінити середовище на краще.

С. Френе розробив оригінальну методикау навчання рідної мови. У той час, як у французькій школі панував книжно-вербальний метод із заучуванням напам'ять, імітацією мови вчителя і виконанням одноманітних вправ, С. Френе вводить так звані «вільні тексти». Це – короткі твори, в яких учні розповідають про себе, свою родину, друзів, набутий досвід, прогулянки, екскурсії, плани на майбутнє.

Для дітей «вільні тексти» були засобом самовираження, для учителя –

засобом вивчення особистості учня, його інтересів, взаєностосунків з іншими учнями і середовищем. «Вільні тексти» є невіддільними від шкільної друкарні, яка є обов'язковим атрибутом школи, і працює за методикою С. Френе. Педагог був упевнений, що шкільна друкарня – універсальний засіб навчання і виховання. Робота з друкарським верстатом дає дитині змогу набути навички ручної праці, виробити координацію рухів, зорову пам'ять, покращити грамотність. С. Френе працював з вихованцями за таким алгоритмом: діти писали вільні тексти, кращі з них відбиралися учителем, учні їх доповнювали і набирали на друкарському верстаті, а потім підшивали у спеціальні зошити і використовували як навчально-методичні матеріали. Річ у тім, що С. Френе був принципово проти використання підручників у початковій школі, мотивуючи це тим, що підручники виключають можливість індивідуалізації навчання; нав'язують дітям невласливу їм дорослу логіку; гальмують розвиток дитячої самостійності і незалежного мислення.

С. Френе не міг не усвідомлювати необхідності системного вивчення навчального матеріалу, а тому використовував так звані «фішки», які мали вигляд паперових карток з головним навчальним матеріалом і завданнями до виконання (арифметичними задачами, граматичними вправами, питаннями з історії, географії тощо). Всі картки були систематизовані за темами і предметами у спеціальній картотеці, де, крім того, містилися і відповіді на поставлені завдання. Учні в школі С. Френе не лише розв'язували поставлені завдання, але й укладали їх.

Як і автори інших альтернативних концепцій шкільної освіти, С. Френе надавав великої уваги чіткому плануванню навчального процесу. В його школі діти працювали за індивідуальними тижневими планами, що містили різні види діяльності: вільні тексти, роботу з картками, роботу в саду, на фермі тощо. Учні самі розробляли власні індивідуальні плани на основі плану вчителя для кожного класу. С. Френе був певен того, що така система планування формує у вихованців відповідальність і самостійність. Крім підручників, у своїй педагогічній системі С. Френе відмовився й від оцінок, вважаючи, що оцінка не може бути надійним і точним критерієм знань дитини, оскільки у процесі оцінювання учителі часто перебувають під впливом суб'єктивності, помилкових суджень, випадкових вражень. Оцінка, яка засвідчує неуспішність учня, може сформувати у нього комплекс неповноцінності.

У книзі «Французький освітянин Селестен Френе (1896–1966): дослідження впливу ідей на освіту» (2007) [137] американський дослідник В. Акер наголошує на тому, що між двома світовими війнами саме С. Френе дав змогу самореалізуватися і самовиразитися тисячам дітей у віддалених регіонах Франції шляхом реалізації технік «шкільна друкарня»,

«вільні тексти» і «міжшкільне листування». Таке спілкування учнів і вчителів з різних шкіл, різних країн було провісником Інтернету, який пов'язує сьогодні освітянську спільноту всього світу. Як вважає В. Акер, для педагогіки С. Френе характерним є використання комунікативних технологій для заохочення дитиноцентристського і групового підходів до навчального процесу, спрямованого як на шанобливе ставлення до цінностей місцевої спільноти, так і на всебічне відкриття далекого і непізнаного світу.

Історія створення і розвитку шкіл Селестена Френе

С. Френе провів дитинство серед сільських хлопчиків-пастухів у Приморських Альпах і, як писала його дружина Еліза, «його досвід пастуха був лейтмотивом його педагогічного досвіду»[203].

У 1920 р. С. Френе почав працювати асистентом учителя в малокомплектній школі в Бар-сюр-Лупе. Саме в цій сільській школі молодий учитель створив типографію, розвинув широку громадську діяльність. Він став активним членом громади і активним громадсько-політичним діячем, вступивши в комуністичну партію. На становлення його професійної діяльності значний вплив справив візит до СРСР у 1925 р. Після цього візиту педагогічні методи С. Френе зазнали популяризації на сторінках журналу «Шлях освіти».

До 1928 р., коли вчителів С. Френе з дружиною перевели в Сен-Поль-де-Ванс, такі головні техніки (як їх називав сам С. Френе), як друкарня в школі, міжшкільне листування і шкільний кооператив, уже сформували його педагогічну систему. Педагог був уже відомим як у Франції, так і за кордоном, завдяки особистій участі в низці конгресів. Проте активна громадська і педагогічна діяльність Селестена і Елізи Френе була невігідна місцевій владі, яка добилася переведення обох учителів назад у Бар-сюр-Луп. Подружжя не погодилося з цим і вирішило зайнятися справами Кооперативу світської освіти, який згодом перетворився на справжнє підприємство з випуску навчально-методичних матеріалів.

За цих умов постала ідея створення вільної експериментальної школи, яка у 1934–1935 рр. була збудована у Вансі в невеликій мальовничій долині. Будівлі були одноповерховими, в центрі двору був басейн, класи були великі й просторі. Це була школа інтернатного типу, в якій здебільшого навчалися діти знедолених соціальних груп. Як згадувала Еліза Френе, більшість учнів становили діти бідних паризьких робітників, оформлені через соціальну службу, діти вчителів, які мали проблеми зі здоров'ям, і кілька дітей із забезпечених сімей, які довірили їм їхнє виховання [203].

Під час другої світової війни С. Френе був заарештований і відправлений до концентраційного табору. Згодом його звільнили, але він

залишався під наглядом. Після війни педагог відновив свою діяльність у Вансі, а у 1950 р. його виключили з комуністичної партії, з позиціями якої він був не згодний. Як наслідок, це змінило характер руху «за шкільну кооперацію», конгреси якого перетворилися на педагогічні баталії. Після смерті С. Френе дружина Еліза продовжила його справу і зробила значний внесок у популяризацію його педагогічних ідей.

Популяризація ідей С. Френе у світі

У 80-х рр. минулого століття понад 10 тис. учителів початкових шкіл Франції й інших країн застосовували методи С. Френе. Ці навчальні заклади узагальнювали результати роботи за системою Френе, видавали журнали з вільними текстами, створювали засоби наочності, альбоми з діапозитивами і платівками. Все це було представлено в серії «Бібліотека праці», яку друкували за кошти батьків і вчителів. Налічувалося кілька сотень брошур, присвячених найрізноманітнішим питанням: соціально-політичним, культурним, історичним, технічним, природничо-науковим, господарським. Фактично «Бібліотека праці» стала документальним фондом для багатьох шкіл, цей фонд отримав назву «Для всіх» і був доповненням, а часом і альтернативою до офіційних матеріалів [1, с. 49].

Сучасний стан розвитку шкіл С. Френе

Педагогічні ідеї Селестена і Елізи Френе та їхніх послідовників сьогодні пропагують прибічники руху «За сучасну школу» (Mouvement de l'École Moderne) [422]. У Франції цей рух представлений Кооперативним інститутом сучасної школи (Institut Cooperatif de l'École Moderne (ICEM)) [427], заснованим С. Френе у 1947 р. Педагог очолював цей інститут до самої смерті, проте пізніше Інститут певною мірою відійшов від ідей засновника під дією різних впливів. У Бельгії з 1937 р. діє його філія під назвою «Народна освіта» [432], швейцарська група підтримки сучасної школи об'єднала три підструктури: Франко-швейцарську (з 1952 р.), Женевську (з 1968 р.) і Швейцарсько-німецьку групи підтримки сучасної школи (з 1977 р.). Міжнародна федерація рухів за сучасну школу, заснована в 1957 р., раз на два роки проводить міжнародний конгрес.

За системою С. Френе сьогодні у країнах Європейського Союзу працюють десятки шкіл (див. табл. 3.7). Вони засвідчують різний ступінь цілісності впровадження ідей, запропонованих французьким педагогом – від використання певних елементів системи до її комплексного застосування (див. додаток М).

Таблиця 3.7

Кількість шкіл, які працюють за методикою С. Френе, у країнах ЄС

Бельгія	Італія	Нідерланди	Німеччина	Франція
36	2	9	6	20

Безсумнівно, що за сучасного розвитку технологій не йдеться про автоматичне накладання технік С. Френе на сучасний навчальний процес. Йдеться про переосмислення його ідей і використання їхнього потенціалу з урахуванням сучасного стану розвитку освіти та інформатизації.

Отже, аналіз джерел засвідчив найбільший інтерес до педагогічних ідей Селестена Френе на батьківщині видатного педагога, а також у Бельгії, Італії, Нідерландах і Німеччині. Цьому сприяє функціонування освітніх асоціацій, які популяризують його ідеї. Незважаючи на зміни в організації навчальної діяльності у школах ЄС, можна стверджувати, що педагогічна система, запропонована французьким педагогом, продовжує розглядатися як альтернативна, оскільки пропонує власні шляхи розв'язання завдань освіти, які, незважаючи на значне поширення, не стали традиційними.

На думку української дослідниці І. Суржикової, яка провела порівняльний аналіз педагогічних моделей В. Сухомлинського і С. Френе [115], складниками цілісної педагогічної технології С.Френе є:

- шкільна друкарня як навчально-методичний осередок діяльності школи;
- вільні тексти як засіб навчання рідної мови;
- навчальна картотека як елемент програмованого навчання;
- планування навчального процесу як елемент учнівського самоврядування та демократичного керівництва школою;
- шкільний кооператив як інструмент учнівського самоврядування;
- міжшкільне листування як одна з форм розширення соціальних контактів;
- шкільний журнал як засіб стимулювання дитячого самоврядування;
- відсутність оцінювання як елемент демократизації навчального процесу.

Школи «Садбері Валеї» (з 1968 р.)

Школа «Садбері Валеї» була заснована у м. Фремінгем (США) у 1968 р. [227]. Співзасновниками школи були Даніель Грінберг, Ганна Грінберг, Джоан Рубін і Мімсі Садовські. Д. Грінберга, викладача фізики з Колумбійського університету, який написав кілька книг про шкільну організаційну модель, вважають «головним філософом» школи «Садбері Валеї» [158].

Ця модель базується на трьох головних засадах: освітній свободі, демократичному управлінні, особистісній відповідальності. Шкільне оточення альтернативної школи «Садбері Валеї» відрізняється від більшості традиційних закладів середньої освіти. Зручні крісла, дивани, книги більше пасують для домашньої обстановки. Немає ані традиційних класів, ані традиційних уроків. Натомість у процесі самоосвіти діти вільні

у дослідженні будь-яких предметів чи явищ, які їх цікавлять, і ставлять запитання будь-кому з членів персоналу.

Подібно до школи «Самерхіл», у школах «Садбері Валеї» учні самі вирішують, як проводити свій час, і навчаються у процесі міжособистісної взаємодії на основі власного досвіду, а не за допомогою уроків і стандартного курикулуму [341].

Американська дослідниця радикальних освітніх альтернатив Л. Хольцман визначила чотири основні напрями діяльності «Садбері Валеї»:

1. Розвиток таких рис характеру, як незалежність, упевненість у своїх силах, відкритість, неупередженість, концентрація, гнучкість у складних обставинах.
2. Навчання соціальному етикету, що включає невимушеність, відкритість, довіру і соціалізованість.
3. Вибір пошукових методів для дослідження об'єкта або явища, яке цікавить вихованця.
4. Пошуки креативних шляхів розв'язування проблем [237, с. 98].

У школі не передбачено жодних обов'язкових видів діяльності, жодних очікувань щодо навчальних результатів.

Функціонуванню шкіл «Садбері Валеї» притаманні такі ознаки:

- навчання і виховання без усталених вимог і розкладу;
- відсутність стандартизованих тестів для перевірки результатів навчальної діяльності;
- учіння в різновіковому колективі;
- організація навчальної діяльності на основі самонавчання і укладання договорів з учителем щодо вивчення певного матеріалу на визначених учнями засадах;
- добровільне об'єднання вихованців у корпорації за інтересами.
- тісна співпраця з батьками;
- визнання за кожним вихованцем права на розвиток власної креативності;
- демократична форма управління школою;
- налагоджена система навчання майстерності засобами добровільного учнівства.

Такі школи, як правило, – приватні заклади середньої освіти для дітей 4–19 років. Сьогодні функціонує понад 35 шкіл, які працюють за цією моделлю у США, Данії, Ізраїлі, Японії, Нідерландах і Німеччині (див. додаток Л).

Школа А. Нілла (з 1921 р.)

Школа «Самерхіл» – це незалежна школа-інтернат у Великобританії, заснована в 1921 році Александром Сазерлендом Ніллом (1883–1973), шотландським прогресивним педагогом, поборником свободи дітей. Не

дістав широкого розголосу той факт, що А. Нілл разом із Б. Ензор був редактором журналу «Нова ера в освіті», який видається з 1921 р., і сьогодні є друкованим інструментом Всесвітньої освітньої спілки, яка об'єднує понад двадцять країн і пропагує прогресивні освітні ідеї в усьому світі [390]. Отже, А. Нілл одним із перших знайомився з широким спектром педагогічних експериментів і нових ідей, був активним їхнім пропагандистом. Уже тоді А. Фер'єр називав А. Нілла «*enfant terrible* екстремістських освітніх ідей в Англії» [197, с. 384]. А. Нілл активно читав З. Фрейда і використовував його ідеї для критики багатьох колеґ-експериментаторів. Зазнала суворої критики з його боку і М. Монтесорі, яка на той час уже була визнаним освітнім теоретиком. А. Нілл звинувачував її педагогічну модель у затеоретизованості і моралізаторстві [323, с. 218]. Як зазначив Хеммінґз, «А. Нілл сіяв занадто багато зерен контроверсійності і виявляв занадто багато обурення і сміливості, тому його виключили з редакційної колеґії журналу» [236, с. 57].

У 1929 р. на III Міжнародній конференції «Креативне самовираження дитини» (Гельсінґер, Данія) А. Нілл зустрівся з М. Монтесорі, Ж. Піаже, К. Левінім, А. Фер'єром, О. Декролі, Х. Паркерст та іншими теоретиками і практиками альтернативної освіти, що справило значний вплив на його авангардні підходи до організації виховання і навчання, реалізовані у школі «Самерхіл».

Основною ідеєю функціонування цієї школи була її відповідність потребам дітей, а не спільноти. Школа функціонує на демократичних засадах, коли шкільна громада, на зібрання якої запрошені як члени педагогічного колективу і працівники, так і вихованці, вирішують ключові питання функціонування закладу. Ці збори є водночас законодавчим і виконавчим органом. Члени шкільної громади можуть організувати свій час, як хочуть самі. Головна умова полягає в тому, щоб не завдавати шкоди оточенню й іншим членам спільноти. У школі сповідують головний принцип, проголошений засновником: «Свобода, а не вседозволеність».

А. Нілл писав: «Діти мудрі. Вони відповідають любов'ю на любов і ненавистю на ненависть. Вони з готовністю відгукуються на дисципліну того характеру, який притаманний згуртованій команді. Я стверджую, що людина за своєю природою така ж непогана, як і непогані за своєю природою кролик чи лев. Посадіть собаку на ланцюг – і хороший пес перетвориться на поганого. Привчіть дитину до суворої зовнішньої дисципліни – і хороша комунікабельна дитина перетвориться у бридку, нещирю, злу істоту» [87].

Історія школи «Самерхіл».

Школа «Самерхіл» була заснована в 1921 р. у містечку Гелерау, заснованому в 1909 р. як самоврядна громада неподалік Дрездена (сьогодні Гелерау є його частиною). Вибір місцевості для заснування школи в

рамках прогресивного руху «За нову школу» був не випадковим, тому що це містечко притягувало прогресивних творчих людей, чим славилася аж до початку другої світової війни. Згодом, невдоволений змінами в підходах, які пропагувалися представниками руху «За нову школу», А. Нілл переніс школу в австрійське місто Зонтагберг. Незважаючи на розташування в гарному замку на пагорбі, ворожість радикально налаштованих місцевих жителів змусила в 1923 р. перенести школу далі, на захід Англії, в містечко Лайм Ріджіс, у помістя, яке носило назву «Самерхіл», що дало назву школі А. Нілла, яка збереглася дотепер. У той час у школі навчалася лише п'ять учнів. У 1927 р. школу знову перенесли в Ляйстон (Саффолк), де вона знаходиться й сьогодні.

Після смерті А. Нілла (1973) школою до 1985 р. керувала його дружина Ена. Сьогодні школою керує дочка Зоя Нілл Редхед. Упродовж усієї своєї історії школа є досить контроверсійною, і в пресі її описували як «школу, у якій роблять все, що заманеться». Незважаючи на це, А. Нілл користувався повагою багатьох відомих освітян, серед яких Б. Рассел і Г. Міллер.

У певні періоди школа зазнавала значних спадів учнівського контингенту, найвідчутніший з яких був у кінці 50-х рр. ХХ ст., коли у школі навчалася всього 25 учнів. Саме в той час до А. Нілла звернувся американський видавник Г. Гарт, який запропонував видати книгу про його педагогічну систему. У такий спосіб побачила світ відома праця «Самерхіл – радикальний підхід до дитинства» [286].

Комплексне узагальнення принципів педагогічної системи А. Нілла зроблене Е. Фромом у передмові до книги «Самерхіл – радикальний підхід до дитинства» (1960) [208]. Найголовніші з них наведені нижче:

- А. Нілл підтримує тверду віру в те, що дитина за своєю природою добра. Він вірить, що дитина не народжується скаліченим боязким бездушним роботом, а має всі підстави для того, щоб любити життя і цікавитися ним.

- Мета освіти, як і мета всього життя, полягає в тому, щоб радісно працювати і бути щасливим. Щастя, на думку А. Нілла, означає зацікавленість життям, чи, як уточнює Е. Фром, реагування на життя не лише мозком, а усім єством.

- Для освіти самого лише інтелектуального розвитку недостатньо. Освіта має бути як інтелектуальною, так і емоційною. У сучасному суспільстві все більш відчутна межа між інтелектом і відчуттями.

- Освіта має бути пристосована до психічних потреб і здібностей дитини. Дитина не є альтруїстом. Вона не вміє любити самовіддано, як дорослий. Годі очікувати від дитини лицемірства. Альтруїзм приходить згодом.

- Нав'язана догмами дисципліна і покарання породжують страх,

страх породжує ворожість. Ця ворожість може не бути свідомою і відкритою, але в будь-якому разі паралізує намагання й автентичність відчуттів. Постійне дисциплінування дитини шкідливе і вступає у протиріччя зі здоровим психічним розвитком.

- Свобода не означає вседозволеності. Це дуже важливий принцип, на якому наголошував А. Нілл. Повага повинна бути взаємною. Якщо вчитель не використовує сили проти дитини, дитина не використовує сили проти вчителя.

- З цим принципом тісно пов'язана необхідність щирого ставлення до дитини з боку вчителя. А. Нілл стверджує, що за 40 років роботи в «Самерхіл» він жодного разу не обманув дитину.

- Здоровий розвиток дитини вимагає часткового розриву з батьками, потім з тими, хто їх заміняє у громаді, лише тоді людина може бути справді вільною. У сприйнятті світу важливо залишатися особистістю. Відчуття безпеки слід черпати не з симбіозної прив'язаності, а зі здатності сприймати світ інтелектуально, емоційно, художньо. Слід докласти всіх зусиль для єднання зі світом, а не для пошуків власної безпеки засобами підкорення або домінування.

- Почуття вини виконує функцію підкорення владі. Воно перешкоджає незалежності, із взаємопереплетення цих відчуттів постає цикл, який постійно коливається між опором, каяттям, підкоренням і новим опором. Вина, як найчастіше відбувається в сучасному суспільстві, не є реакцією на голос совісті, а є усвідомленням непідкорення владі, яке загрожує покаранням. Це породжує страх, а страх, у свою чергу, породжує ворожість і лицемірство.

- Школа «Самерхіл» не пропонує релігійної освіти, проте це не означає, що в ній не переймаються головними людськими цінностями. А. Нілл стисло виражає свою думку з цього приводу: «Боротьба ведеться не між тими, хто вірить у теологію, і тими, хто в неї не вірить. Вона ведеться між тими, хто вірить у свободу людини, і тими, хто вірить у придушення цієї свободи» [208, с. XII].

Книга «Самерхіл – радикальний підхід до дитинства» зразу ж стала бестселером, спочатку у США, а згодом і в усьому світі. Перевидання у Великій Британії і у низці інших країн збільшили популярність педагогічної системи А. Нілла, внаслідок чого знову збільшилася кількість учнів у школі «Самерхіл» і зросла увага дослідників.

На думку сучасних керівників школи, атмосфера свободи і щастя, яка панує в школі, доводить твердження А. Нілла про те, що «покликання дитини полягає в тому, щоб жити власним життям, а не тим, яким їй слід жити на думку турботливих батьків чи учителя, який вважає що все знає краще, ніж сама дитина» [343].

А. Нілл був критиком сучасного йому суспільства. Він підкреслював,

що тих, кого виховує традиційна школа, можна назвати «людьми маси». Нілл не намагався навчати дітей уписуватися в існуючий порядок, а зосереджувався на вихованні щасливих особистостей. Він був реалістом і не міг не розуміти, що його вихованці не сягнуть вершин успіху в загально визнаному розумінні. Він був певен того, що вони набудуть почуття істинності, що не допустить, щоб вони стали ізгоями в суспільстві. Педагог визначився у виборі між «успіхом в натовпі і на ринку» і «повноцінним людським розвитком» на користь останнього і саме цьому присвятив свою освітню діяльність.

Школа «Самерхіл» була місцем, яке А. Нілл хотів зробити вільним від впливу дорослих. Водночас, він сам відігравав значну роль, оскільки його відкритість, людяність, теплота, ентузіазм, непримиренність і почуття гумору були відомі всім учням. Велика свобода, яку А. Нілл їм давав, і значна відповідальність, якої очікував від дітей, породжували повагу. Характеризуючи ситуацію у школі «Самерхіл», Б. Беттельгайм зробив такий висновок: «А. Нілл сам не знав, чому те, що він робив, спрацьовувало. Він не усвідомлював, що «Самерхіл» діє не тому, що там створені відповідні умови для виховання дітей, а через притягальну силу його особистості. Все полягало у самовираженні А. Нілла, у тому, за що він боровся і що він любив. Все було під всеохоплюючим впливом його особистості, і раніше чи пізніше, з бажанням чи неохоче, діти починали ідентифікувати себе з А. Ніллом. Він просто велика людина» [148, с. 103–104].

Напевне, саме зорієнтованість сучасної людини на успіх не допустила значного поширення педагогічної системи А. Нілла, тому і сьогодні, як і на початку ХХ ст., функціонує лише одна школа, яка сповідує ідеї свого засновника. Вона розташована в Сафолку і керує нею дочка А. Нілла Зоя Нілл Редхед. Проте є низка приватних шкіл, які використовують або ім'я «Самерхіл», або ім'я Александра Нілла, не маючи нічого спільного з його підходами ані в шкільній філософії, ані в організації навчання і виховання. Прикладами таких шкіл можуть бути «Тавісток і Самерхіл» у Західному Сасексі [1050], школа «Самерхіл» у Кісвінгфорді [342] тощо.

Отже, хоча в альтернативних школах сповідують різні світоглядні й освітні системи, їх об'єднує те, що вони базуються за здобутті життєвого досвіду, а не на вузьких «базових уміннях». Р. Міллер описує освіту як «відкриття, розширення горизонтів, зв'язок зі світом, потяг до розуміння й усвідомлення значень» [279]. На його думку, «це одкровення виходить за межі конвенціонального курикулуму, підручників і стандартних іспитів» [279].

Існування широкої мережі закладів альтернативної освіти (див. додаток Н) – це підтвердження неможливості універсальної освіти, що дуже чітко співвідноситься з однією з основних характеристик постмо-

дернізму – «плюралізмом культур, спільних традицій, ідеологій, форм мовних ігор, а також визнанням цього плюралізму» [143, с. 225–226]. Розмаїття явищ, ознак, характеристик та інституцій у плюралістичному постмодерному світі не може бути впорядковане за хронологічним принципом, етапами внутрішнього чи зовнішнього розвитку. Не можна навіть визначити, вони є правильним чи хибним рішенням тієї чи іншої проблеми.

3.2. Стратегії і методи практичної реалізації ідей альтернативної педагогіки в школі

Необхідність підвищення якості середньої освіти перебуває у прямій залежності від пропозиції, що склалася на ринку освітніх послуг. Можливість вільного вибору навчального закладу – це вже не просто потреба, а норма сьогодення, яке настійно вимагає розширення спектра шкіл для надання як традиційних, так і альтернативних освітніх послуг.

У європейській освіті з тонким кордоном між традиційними й альтернативними школами розмежування навчальних закладів різних типів часто стає можливим завдяки основним стратегіям, покладеним в основу вибору форм і методів навчально-виховної діяльності.

Зважаючи на те, що під «стратегією» розуміємо узгоджений комплексний план для керування заходами та видами діяльності, спрямованими на досягнення певних цілей та розв'язання завдань, зосередимося лише на тих, які спрямовані на досягнення цілей саме альтернативної освіти і реалізації ідей альтернативної педагогіки в школі. Як показав аналіз наукових джерел і практичного функціонування відвіданих автором альтернативних шкіл у країнах ЄС, серед головних стратегій, якими керуються в організації навчання й виховання дітей у європейській альтернативній освіті, – бріколаж, візуалізація досвіду, множинний інтелект і трансдисциплінарність. У різних поєднаннях і у різних виявах ці стратегії визначають специфіку діяльності альтернативних шкіл.

За останні роки в освітній теорії і практиці набув поширення термін «**бріколаж**», який вживається для позначення певної освітньої стратегії. Він пов'язаний із трансляцією прихованих (альтернативних) культурних кодів, поширення яких активізує окремих людей і громаду в цілому. Чеський дослідник С. Губік, який убачає у бріколажі джерело альтернативної освіти, пише, що «бріколаж – це процес розшифрування прихованих культурних кодів, які, зазнавши відповідного зовнішнього втручання, перетворюються в альтернативний освітній процес і можуть ініціювати бажані імпульси до соціальної і культурної мобілізації особистості, громади, регіону» [239, с. 59].

Бріколаж базується на взаємопов'язаних принципах, визначених К. Леві-Стросом і Ж. Деріда. К. Леві-Строс так вводить це поняття: «У старому значенні дієслово «bricoler» (фр.) застосовувалося для опису сторонніх дій при грі у м'яч, більярд, на полюванні, стрільбі, верховій їзді, то м'яч, який відлітає рикошетом; собака, який збивається зі сліду, кінь, який оминає перешкоду тощо. В іншому значенні бріколер – це людина, яка працює власними руками, використовуючи різні підручні засоби..., оскільки інших у своєму розпорядженні не має» [256, с. 16–17].

Унаслідок цього «бріколер уміє виконувати різноманітні завдання, але, на відміну від інженера, він не співвідносить їх із наявним матеріалом та інструментом, що необхідні для реалізації проекту». Власне, йдеться про бріколаж як відхилення, альтернативу, при якій обмеженими засобами можна виконати необмежену кількість завдань. Ідеться про те, що при традиційному підході оперують поняттями, а в альтернативному – знаками (див. табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Порівняльна характеристика науки і бріколажа

Наука	Бріколаж
прямізна	дивергенція, відхилення
спеціалізація	відсутність спеціалізації
необмежений доступ до інструментів	обмежений доступ до інструментів
все має конкретне призначення	все може бути використане з різним призначенням
поняття як інструмент	знак як інструмент
створення через реалізацію проекту	створення через реконструкцію
система	гра
гра	ритуал

На думку Ж. Деріди, «у пошуках нового статусу дискурсу відбулася відмова від тяжіння до центру, до суб'єкта, до походження, до начала» [182, с. 285]. У нашому випадку начало – це привілейований освітній текст або освітня стратегія. Стратегії, які реалізуються в альтернативній освіті, не орієнтовані на центр – децентралізація або відсутність орієнтації знання, на думку прихильників структуралістських підходів, створюють умови для креативної раціональної праці. У постмодернізмі творець працює, не керуючись правилами, і формулює правила на основі того, що уже зроблено [260, с. 81]. Постмодернізм відновлює домодерні і модерні культурні коди й об'єднує їх із постмодерніми. Бріколаж, який є неможливим у традиційній формальній освіті, стає типовим явищем у полі альтернативної освіти.

Учень-бріколер може успішно навчатися лише в альтернативній

школі, оскільки лише там він може виконувати різноманітні завдання з використанням засобів, не призначених для цього. Упровадження стратегії бріколажу в альтернативних освітніх інституціях базується на створенні мережі інформаційних джерел та інструментів, застосування яких веде до трансформації нового знання і реконструкції значень. Цілком логічно, що альтернативні освітні стратегії створюють альтернативний ринок, на якому товаром виступає альтернативне знання, і навпаки.

Іншою стратегією, яка визначає заходи та види діяльності в альтернативній освіті, є **візуалізація**. Візуалізація як освітня стратегія, напевне, є однією з найдавніших, оскільки використовувалася ще в доісторичні часи. Сьогодні, навпаки, у традиційній освіті, її незаслужено забувають і потребу в сенсорному пізнанні дійсності часто зводять до написання на дошці. Візуалізація досвіду має справу з образами – образами в дитячій свідомості або зображеннями навколишнього світу, що знаходять свої вияви у фотографіях, фільмах, малюнках, графічних символах, ідеографічній мові тощо.

В Оксфордському словнику подано два визначення дієслова «візуалізувати»: «1. Створювати ментальний образ, уявляти. 2. Робити видимим для ока» [301]. Розрізнення цих двох значень лягло і в основу дискусій щодо педагогічного значення терміна «візуалізація». Наприклад, британський науковець Е. Тафте пропонує вважати візуалізацією «візуальну демонстрацію інформації у вигляді таблиць, діаграм і графіків» [374, с. 9]. Натомість, інші освітяни схильні вбачати зв'язок візуалізації зі сприйняттям і обробкою інформації в мозку.

Так, наприклад, Д. Райсберг розрізняє «візуальне сприйняття», яке відбуваються внаслідок роботи органу зору, «візуалізовану уяву», яка є продуктом свідомості і не вимагає присутності об'єкта, і «просторову уяву», яка є результатом ментального представлення об'єкта тактильними засобами [315, с. 16].

Британський науковець К. Гілберт пропонує не заглиблюватися в розмежування термінів «візуальне сприйняття» і «візуальна уява», залишивши це завдання психологам, а для зручності використовувати термін «візуалізація» для обох, у чому з ним погоджуємося. Отже, під «візуалізацією досвіду» розуміємо візуалізоване уявлення про предмет, речовину, абстрактне поняття або явище, яке є продуктом свідомості.

Виявами **візуалізації** як однієї зі стратегій, які визначають форми та методи навчання в альтернативній освіті, є: евритмія, кольорові сигнали, образні метафори, ескізи ідеї, графічні символи, живі скульптурні композиції, танець, тілесна експресія, навчальний театр (навчальна драматизація, рольова гра), кінестетичні концепти (пантоміма, мануальне конструювання) тощо.

Яскравим виявом цієї стратегії є *евритмія*, яку іноді називають

видимою музикою або видимою мовою, а її засновник Р. Штайнер називав її «мистецтвом душі» [339, с. 115]. Жести в евримічному руховому репертуарі пов'язані зі звуками і ритмами мови, з тонами і ритмами музики, з душевними переживаннями (радістю чи горем).

Таблиця 3.9

Порівняльна характеристика науки й евримії

Наука	Евримія
прямізна	дивергенція, відхилення
спеціалізація	відсутність спеціалізації
необмежений доступ до інструментів	лише ритм, мелодія, гармонія
все має конкретне призначення	все може бути використане з різним призначенням
поняття як інструмент	ритм, мелодія, гармонія як інструменти
створення через реалізацію проекту	створення через візуалізацію досвіду
система	Гра
гра	Ритуал

Педагогічна евримія (від гр. – прекрасний гармонійний ритм) – це експресивне мистецтво руху, яке використовується в освіті й руховій терапії [310]. Це стратегія, породжена антропософськими ідеями, вперше була застосована Р. Штайнером і його дружиною М. фон Сіверс з педагогічною метою в 1911 р. Коли була заснована перша вальдорфська школа (1919), евримія як навчальний предмет була введена в початковий план. Метою евримії є пробудження і посилення експресивної здатності дитини засобами руху, стимулювання дитини до застосування уяви, мислення і концептуалізації до вираження цих «важливих рухових форм» у просторі [384, с. 12].

Педагогічні евримічні вправи розпочинаються з прямої лінії, перебудови у криву і поступового ускладнення, яке передбачає перебудову в різні геометричні фігури і застосування складніших хореографічних елементів, які розвивають дитячу концентрацію і координацію. З педагогічною метою розроблено систему спеціальних вправ, які включають геометричні метаморфози і динамічні рухові послідовні тематичні блоки.

У педагогічній евримії застосовується унікальний винахід Р. Штайнера – двовимірні рухомі фігури, які допомагають передати голосні і приголосні, радісний і сумний настрій, мажорні і мінорні акорди. Є 35 фігур, зображених трьома чи чотирма кольорами, причому кожен колір позначає особливу характеристику руху. В типовій фігурі один із кольорів, який називається характерним, представляє збільшення напруги в рухових м'язах. Відомий британський евриміст-практик Б. Ашер емоційно описує евримію як мистецтво, яке може зробити навіть

непривабливе обличчя емоційно прекрасним. Він проводить паралель з образотворчим мистецтвом, досконалість якого полягає не лише в красивому зображенні, наприклад, гарного обличчя, а у переданні таких деталей старого зморщеного обличчя, що воно сприймається як художньо прекрасне [339, с. 143].

Евритмія широко застосовується з лікувальною метою в інтеграційному навчальному середовищі низки альтернативних шкіл і в школах і шкільних общинах для дітей з особливими потребами. Візуалізація досвіду як стратегія визначає діяльність усіх вальдорфських шкіл, кемпхільських шкіл, її елементи застосовуються у школах Монтесорі.

Один із найпростіших і найменш фінансозатратних способів, який використовують в альтернативній освіті – це *візуалізація навчального матеріалу у свідомості учня*. Для цього просто просять учнів заплющити очі і перевести навчальний матеріал у образи, зобразити все на так званій «дощці свідомості» чи «внутрішньому екрані». Діти вміщують на них весь матеріал, який хочуть запам'ятати, і за потреби просто знову заплющують очі і «зчитують» його з носіїв інформації у своїй свідомості.

Для тренування візуалізації навчального матеріалу у свідомості учням проводять так звану «уявну мандрівку у свідомість», де роль екскурсовода виконує вчитель. У ході цієї подорожі в учнів виникають кінестетичні, вербальні або музичні образи. Візуалізація навчального матеріалу застосовується не лише під час художнього й літературного учіння, а й під час оволодіння поняттями та процесами з галузі точних наук [219].

Учні, які мають гарну зорову пам'ять, є високо чутливими до *кольорових сигналів*, тому в альтернативних школах часто використовують різні креативні способи використання кольорових сигналів у навчальних цілях. Перш за все, йдеться про визначення кольорових кодів для різних кольорів (наприклад, позначення головних моментів навчального матеріалу червоним, прикладів – зеленим, незрозумілих моментів – жовтим тощо). Використання учнями улюблених кольорів знижує імовірність стресу під час навчання, допомагає знайти правильну відповідь на важливі запитання.

Застосування *образних метафор* у навчальному процесі альтернативних шкіл полягає у використанні однієї ідеї для вираження іншої, вираження ідеї через візуалізацію у просторі. Як стверджують американські психологи Р. Кроулі, Дж. Мілз, «діти є майстрами метафори» [175], а метафора є «формою символічної мови, яка століттями використовується в освіті» [175, с. 9]. Наприклад, запитання «якби людські внутрішні органи були тваринами, на кого були б вони схожі?» є прикладом діяльності, яка спонукає до застосування образних метафор. Їхня навчальна цінність полягає у створенні зв'язків між тим, що діти уже

знають, і тим, чого їх хочуть навчити.

Візуалізація досвіду через *ескіз ідеї* полягає у зображенні головної ідеї навчального матеріалу. Цей вид роботи вимагає певної спеціальної підготовки, оскільки учнів слід привчити до швидкого схематичного малювання як конкретних, так і згодом абстрактних понять. Не йдеться про високу художню майстерність у зображенні, важливо навчити виокремлювати найважливішу ідею навчального матеріалу. У такий спосіб учитель може усвідомити, як учні сприйняли той досвід, який він їм передавав [267].

Для вираження змісту навчального матеріалу учителями альтернативних шкіл часто використовують *графічні символи*. «Графічні символи – це намальовані або вигравірувані знаки чи зображення» [344, с. 395]. Автор енциклопедії «Символи» К. Льюнгман стверджує, що «будь-який об'єкт стає символом, якщо група людей надає йому певного значення, узгодивши це між собою» [344, с. 395]. Використанню в альтернативних школах тих чи інших символів передують їх обговорення й погодження у групі.

Внести в кожную дитину акторський дух, креативність допомагає *навчальний театр*, який діє в більшості альтернативних шкіл. Причому йдеться не лише про постановку певних літературних композицій, а й драматизацію, яка допомагає розв'язувати математичні, астрономічні, біологічні та ін. задачі. Такі драматизації можливі навіть за повної відсутності декорацій. Учні можуть грати або самі, або керувати фігурками лялькового театру чи мініатюрами. Американська теоретик і практик навчальної драматизації В. Сполін наголошує на тому, що «актор повинен мати свободу, щоб вільно взаємодіяти, здобувати досвід, поділяти відповідальність» [270, с. 4]. Альтернативні школи, згідно з головними засадами діяльності, створюють саме таку атмосферу.

З метою візуалізації досвіду у процесі учіння використовують *кінестетичні концепти*, тобто вираження понять і процесів засобом пантоміми і мануального конструювання. Перш за все, йдеться про показ предметів і явищ за допомогою тіла (у першому випадку) і рук (у другому випадку), тобто, трансформацію інформації з лінгвістичної чи логічно символічної системи у тілесно кінестетичну.

Крім того, в альтернативних школах досить часто використовують живі скульптурні композиції, коли учні в групі складають скульптурну композицію, яка допомагає розкрити зміст навчального матеріалу.

Нами було проведено опитування учителів альтернативних шкіл 10 країн Європейського Союзу (Польщі, Болгарії, Франції, Німеччини, Данії, Фінляндії, Чехії, Великобританії, Бельгії, Литви). Їм було запропоновано відповісти на запитання стосовно застосування стратегії візуалізації досвіду в навчальному процесі. Альтернативні навчальні заклади, учителі яких взяли участь в опитуванні, згруповано за такими

типами: вальдорфські школи, школи М. Монтесорі, школи Г. Вінекена, кемпхільські школи, школи С. Френе, школи Р. Вайлд, школи Садбері, школи А. Нілла, школи під егідою освітніх організацій.

Респондентам було запропоновано відповісти на запитання щодо частотності використання описаних вище виявів цієї стратегії з трьома варіантами відповіді (регулярно використовується, інколи використовується, ніколи не використовується). Результати узагальнено в таблиці (див. табл. 3.10), де знак ✓ означає «поодинокі випадки використання», а знак ✓✓ – «системне використання».

Таблиця 3.10

**Застосування стратегії візуалізації
в альтернативних школах у країнах ЄС
(за матеріалами анкетування)**

Методи реалізації стратегії візуалізації в альтернативних школах країн ЄС	Вальдорфські школи	Школи М. Монтесорі	Кемпхільські школи	Школи С. Френе	Школи «Садбері Валей»	Школа «Самерхіл»	Школи під егідою освітніх організацій
Евритмічні вправи	✓✓	✓	✓✓	✓	✓	✓	✓
Візуалізація досвіду	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Кольорові сигнали	✓	✓✓	✓	✓	✓✓	✓✓	✓
Образні метафори	✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓	✓
Ескізи ідеї	✓	✓✓		✓✓	✓	✓	✓
Графічні символи	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Драматизація	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓	✓	✓✓
Кінестетичні концепти	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓	✓
Тілесні мапи	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓

Отже, стратегія візуалізації впливає на навчальний процес альтернативних шкіл, причому більшість її виявів (евритмія, кольорові сигнали, образні метафори, ескізи ідеї, графічні символи, живі скульптурні композиції, навчальний театр (навчальна драматизація, рольова гра), кінестетичні концепти (пантоміма, мануальне конструювання) тощо застосовуються комплексно.

Стратегія **множинності інтелекту** визначає характер навчально-виховної діяльності більшості альтернативних шкіл. Автором теорії множинного інтелекту є Г. Гарднер. Коли в 1983 р. вийшла його книга «Структура розуму: теорія множинного інтелекту» [212], вона дала

відповідь на низку запитань, пов'язаних з тим, що часто талановиті неординарні учні не виявляють успішності на тестах. Обґрунтована Г. Гарднером думка про різні види інтелекту допомогла в розумінні й педагогічній підтримці таких учнів. Наступні книги Г. Гарднера «Неосвічений розум: як думають діти і як повинні навчати школи» (1991 р.) [214] і «Множинний інтелект: теорія на практиці» (1993 р.) [213] допомогли практикам зрозуміти, як стратегія множинного інтелекту скеровує навчально-виховний процес і оцінювання учнів, при чому найбільшої уваги ця стратегія зазнала в альтернативних школах.

Теорія Г. Гарднера піддає сумніву традиційні уявлення про інтелект. Намагаючись довести істинність ідеї про існування множинного інтелекту, Г. Гарднер опрацював докази, отримані з різних, не пов'язаних між собою джерел: «досліджень вундеркіндів, обдарованих людей, пацієнтів з травмами мозку, учених ідіотів (індивідів, які страждають порушеннями інтелектуального розвитку і водночас демонструють вражаючий розвиток окремих здібностей), нормальних дітей, нормальних дорослих, спеціалістів у певних галузях і представників різних культур» [15, с. 58].

На основі своїх досліджень Г. Гарднер виокремлює вісім первинних видів інтелекту: лінгвістичний, логічно-математичний, музичний, тілесно-кінестетичний, просторовий, натуралістичний, інтерперсональний і інтраперсональний (див. рис. 3.2).

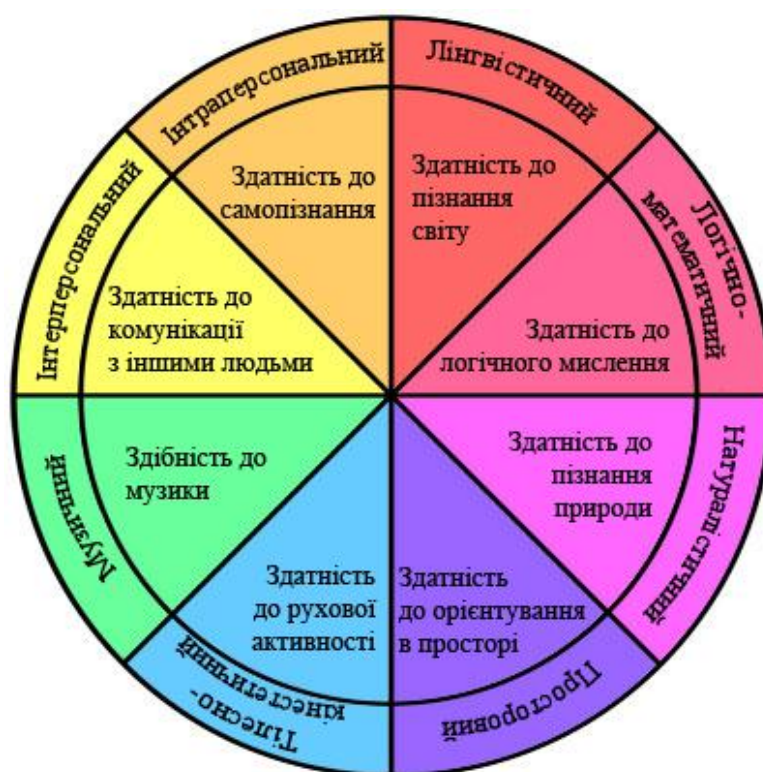


Рис. 3.2. Види інтелекту згідно з теорією множинного інтелекту за Г. Гарднером

Лінгвістичний інтелект передбачає здатність до усного і писемного мовлення, здібності до вивчення мов і вміння використовувати мову для досягнення певних цілей. Цей вид інтелекту включає здатність до ефективного використання мови для поетичного і риторичного самовираження та для збереження інформації. Г. Гарднер вважає, що високий рівень лінгвістичного інтелекту властивий письменникам, поетам, юристам і ораторам.

Логічно-математичний інтелект передбачає здатність логічно аналізувати проблеми, здійснювати математичні операції, проводити наукові дослідження. Як вважає Г. Гарднер, цей вид інтелекту найчастіше асоціюється з науковим і математичним складом мислення.

Музичний інтелект передбачає вміння сприймати, писати музику, співати або грати на музичних інструментах. Як вважає Г. Гарднер, музичний інтелект тісно пов'язаний з лінгвістичним.

Тілесно-кінестетичний інтелект передбачає здатність використовувати власне тіло чи його частини для розв'язання проблем. Це вміння використовувати розумові здібності для координування рухів тіла. На думку Г. Гарднера, розумові і фізичні види діяльності тісно пов'язані між собою.

Просторовий інтелект визначається здатністю до орієнтування в просторі.

Інтерперсональний інтелект пов'язаний з розумінням намірів, мотивації і бажань інших людей. Він дає змогу ефективно співпрацювати з іншими. Освітяни, продавці, релігійні й політичні діячі, радники повинні мати високий рівень розвитку інтерперсонального інтелекту.

Інтраперсональний інтелект передбачає, у першу чергу, здатність до самопізнання, до розуміння власних почуттів, страхів і мотивацій. На думку Г. Гарднера, усвідомлення власного «Я» допомагає регулювати власну лінію поведінки і власне життя.

Після виходу книги точилися дискусії щодо можливості доповнення списку із семи видів інтелекту іншими, як-то натуралістичним, спіритуалістичним і екзистенційним інтелектом. Г. Гарднер, зваживши на висловлені аргументи, додав до списку восьмий вид інтелекту – натуралістичний.

Натуралістичний інтелект передбачає здатність людини розпізнавати, розподіляти за категоріями і робити висновки щодо певних складників навколишнього середовища.

Теорія Г. Гарднера викликала значний інтерес освітян, які у свій спосіб знаходять можливості її застосування. Вона була по-різному перекладена мовою освітніх політиків і практиків. Всі вісім видів інтелекту є необхідними для повноцінного життя. Вчителі, у свою чергу, мають дбати про розвиток усіх видів інтелекту, а не лише лінгвістичного і логічно-математичного, як це відбувається у традиційній школі. На

питання, які постають, все частіше в Європі знаходять відповіді в альтернативних школах, де більше уваги звертають на «глибину знань», ніж на їх «широту». Це не дивно, оскільки добитися глибокого розуміння, креативності, дослідження й виконання практично неможливо в рамках, у які ставить детально спланований курикулум традиційної школи й уніфіковане тестування.

При плануванні навчального процесу в альтернативних школах важливо визначити інтелектуальний профіль учня. Визначивши в ньому більш, ніж одну здібність, учителі альтернативних шкіл спрямовують зусилля на визначення того, які засоби слід мобілізувати, щоб допомогти людині набути бажаного рівня знань, навичок і місця у суспільстві.

Ще до кінця не відомо, чи при читанні використовуються інші види інтелекту, крім лінгвістичного. Г. Гарднер, пропонуючи способи практичного застосування своєї теорії, наводить як приклад існування різних систем читання (пиктографії, наприклад), небезпідставно стверджуючи, що в майбутньому цей процес продовжуватиметься при розвитку логіко-математичних систем для роботи з комп'ютером. Комп'ютери також можуть бути використані як засіб розвитку інтелектів у освітніх цілях, оскільки їх можна застосувати для добору методу навчання для кожної конкретної людини [15, с. 442]. З іншого боку, автор зразу ж сам собі заперечує, стверджуючи, що, незважаючи на те, що комп'ютер за лічені доли секунди може запропонувати різноманітні альтернативні навчальні програми і можливість працювати за ними в оптимальному для людини темпі, він неспроможний виконувати різноманітні ролі міжособистісного характеру, і в деяких інтелектуальних сферах (наприклад, кінестетичній) він буде не настільки корисний, як в інших (скажімо, логіко-математичній).

Г. Гарднер стверджував, що кожному учневі слід дати змогу розвинути оптимальні здібності в кожному виді множинного інтелекту. Він представив чотири головних положення теорії множинного інтелекту, наведені нижче [348, с. 118–119].

1. Кожна людина має всі сім інтелектів, проте вони по-різному виявляються під впливом генетичних, культурних і середовищних чинників. Більшість людей вписуються в один чи кілька профілів; дехто має високорозвинені види інтелекту, інші демонструють нижчий рівень розвитку того чи іншого його виду.

2. Більшість людей можуть розвинути кожен вид інтелекту до адекватного рівня компетентності (навіть при наявності певного роду розумових відхилень), якщо отримують відповідну педагогічну підтримку.

3. Різні рівні інтелекту, за Г. Гарднером, постійно комплексно взаємодіють між собою. Навіть виконання найпростішого завдання задіює різні інтелектуальні рівні.

4. Існує багато способів виявити інтелект на різних рівнях.

Наприклад, бувають випадки, коли дитина не вміє читати, і в той же час може розказати історію з великим словниковим запасом, що засвічує досить високий рівень лінгвістичного інтелекту. Теорія множинного інтелекту – це когнітивна модель, яка прагне описати, як люди використовують свої інтелектуальні здібності для розв’язання проблем.

Не існує єдиного методу оцінювання множинного інтелекту учня. Стандартні тести, які часто використовуються у традиційних школах, не спроможні дати повне уявлення про вияв того чи іншого рівня інтелекту. Найчастіше використовують метод спостереження, для якого в альтернативних школах створюють необхідні умови, починаючи з відповідної кількості учнів до організації трансдисциплінарних видів діяльності, при виконанні яких задіяні кілька рівнів інтелекту.

В альтернативних школах, які мають певну свободу у визначенні змісту навчання, теорія множинного інтелекту, в першу чергу, впливає на визначення курикулуму. Під впливом теорії множинного інтелекту вчителі використовують різноманітні методи у різних поєднаннях. Т. Армстронг [141, с. 214] зробив спробу систематизувати їх за рівнями інтелекту (див. табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Методи, які використовують в альтернативних школах з урахуванням стратегії множинного інтелекту Г. Гарднера

Види інтелекту	Методи, які застосовуються в альтернативних школах
<i>Лінгвістичний інтелект</i>	Читання; розповідь; мозковий штурм; запис на диск; ведення журналів; гра в слова; публікування матеріалів
<i>Логічно-математичний інтелект</i>	Експериментування; підрахунки і визначення кількості; класифікація і категоризація; сократівський діалог; евристична бесіда; проблемні завдання; науковий аналіз
<i>Музичний інтелект</i>	Ритміка, пісні, реп, мелодії; дискографія (музичні збірки, які ілюструють зміст навчання), музика для активізації пам’яті; музичні концепти (музичні твори, асоціативно пов’язані з поняттями з інших навчальних предметів); музика настрою (музичні твори, які створюють специфічну атмосферу)
<i>Тілесно-кінестетичний інтелект</i>	Танець; тілесна експресія (використання тіла для вираження думки); шкільний театр і навчальна драматизація, рольова гра; кінестетичні концепти, пантоміма; мануальне конструювання (показ предметів і явищ за допомогою рук)
<i>Просторовий інтелект</i>	Дизайн; візуалізація; кольорові сигнали; образні метафори (використання однієї ідеї для вираження іншої, вираження ідеї через візуалізацію у просторі), ескізи ідеї (зображення головної ідеї навчального матеріалу); графічні символи (зображення графічних символів для вираження змісту навчального матеріалу)

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

<i>Інтерперсональний інтелект</i>	Лідерство; групова підтримка; групова самоорганізація; живі скульптурні композиції (учні у групі складають скульптурні композиції, які допомагають розкрити зміст навчального матеріалу); медіаторство; групова кооперація; симуляція (група учнів створює уявне оточення)
<i>Інтраперсональний інтелект</i>	Однохвилинна пауза для рефлексії; встановлення зв'язків з особистим досвідом учнів; час на особистий вибір; постановка групових та індивідуальних цілей
<i>Натуралістичний інтелект</i>	Походи і заняття на природі; письмове зображення живих істот; класифікація істот; обговорення ареалу проживання тварин; демонстрація залежності людей від природного оточення

Усі вказані вище методи більшою чи меншою мірою включені в навчально-виховний процес альтернативних закладів середньої освіти, адже справжні альтернативні школи, на думку всесвітньо відомого дослідника альтернативної освіти Р. Міллера, – це школи, «...які розвивають дитину цілісно. У програмах альтернативних шкіл філософським підґрунтям служить теза про холістичний підхід, а виховні й розвивальні цілі визначаються на фізичному, моральному, соціальному, емоційному, духовному, естетичному та інтелектуальному рівнях» [279, с. 1].

Отже, аналіз теорії множинності інтелекту виявив її відповідність головним принципам альтернативної освіти, а відтак підтвердив припущення про стратегічну роль цієї теорії у визначенні форм і методів навчальної діяльності в альтернативних школах. У справді альтернативних школах чітко усвідомлюють, що кожна дитина вимагає індивідуального виховного стилю, і найважливіше – розвивати таланти і відповідати потребам кожної дитини. Учні й батьки обирають тип програми, яка найбільше відповідає цим потребам.

При розрізненні типів навчальних програм, за якими навчаються учні в школах різних типів, стратегічне значення мають дисциплінарність, мультидисциплінарність, інтердисциплінарність і трансдисциплінарність. Як зазначає президент Міжнародного центру трансдисциплінарних досліджень (Le Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires (CIRET)) Б. Ніколеску, потреба у тісних зв'язках між різними науковими галузями і навчальними предметами спричинила виникнення у ХХ ст. мультидисциплінарності і міждисциплінарності як провідних стратегій, які визначали перспективи проведення наукових досліджень. Згодом вони були перенесені в площину навчальної діяльності у вищих навчальних закладах, а пізніше і в середніх школах.

У європейській освіті 80–90-х років ХХ ст. почали розглядати необхідність застосування цих стратегій до навчання дітей уже з раннього віку. Найбільш дієвим майданчиком для застосування мульти- і міждисциплінарності в навчанні стали альтернативні школи. Дисциплінарний підхід упродовж століть домінував у традиційній освіті і

використовувався з метою генерування нового знання в межах однієї дисципліни з використанням властивої їй наукової методології.

Мультидисциплінарний підхід розширив межі традиційного за рахунок застосування знань з інших галузей наукового знання, проте його мета залишилася тією ж, що й при дисциплінарному підході. Міждисциплінарність відрізняється від мультидисциплінарності тим, що вона переносить окремі методи дослідження з одної дисципліни в іншу [290, с. 4].

Префікс «транс» передбачає злиття навчальних дисциплін з метою повноцінного розуміння сучасного світу, цілісність якого не може бути поділена для розуміння на частини, які є предметом вивчення окремих дисциплін. Найвищим виявом інтегрованого навчання є трансдисциплінарність, яка не є поєднанням дисциплін. Трансдисциплінарність означає «понад дисциплінами». У той час, коли міждисциплінарні програми беруть початок в окремих дисциплінах, трансдисциплінарні розпочинаються з проблеми, і у процесі розв'язання цієї проблеми актуалізують знання з тих дисциплін, які необхідні для цього [270, с. 10].

В успішному трансдисциплінарному навчальному середовищі учень ставиться до окремих предметів не просто як до джерела певного обсягу знань, а як до «прочитання світу з унікальної точки сприйняття» [282].

Проте, незважаючи на всі відмінності, дисциплінарні і трансдисциплінарні дослідження не антагоністичні, а взаємодоповнювальні за своєю природою. Як образно пояснює Б. Ніколеску, «дисциплінарна, мультидисциплінарна, інтердисциплінарна і трансдисциплінарна стратегії подібні до чотирьох стріл, випущених з одного лука, ім'я якому – знання» [290, с. 4] (див. рис. 3.3).

Стратегія трансдисциплінарності визначає організацію навчально-виховного процесу без чіткого поділу на навчальні предмети, що є можливим лише в умовах альтернативного навчального закладу. Прикладом таких навчальних закладів є вальдорфські школи, школи М. Монтесорі, Вільні шкільні общини Г. Вінекена, кемпхільські школи, школи Садбері, школи А. Нілла та деякі європейські школи, які функціонують під егідою освітніх організацій.

Ключова ідея трансдисциплінарності полягає в об'єднанні різних академічних дисциплін і практики для розв'язання проблеми. Трансдисциплінарні дослідження співіснують з монодисциплінарними дослідженнями. Як вважає Дж. Кляйн, яка певний час була президентом Асоціації інтегрованих досліджень, «трансдисциплінарність дає змогу підвищити нереалізований інтелектуальний потенціал і, як наслідок, його ефективність» [248, с. 4]. Дитиноцентрований підхід до навчальної діяльності, який є однією з підвалин трансдисциплінарного навчання, дає змогу поєднати різні навчальні дисципліни і максимально наблизити учіння до власного досвіду учнів [300, с. 2].

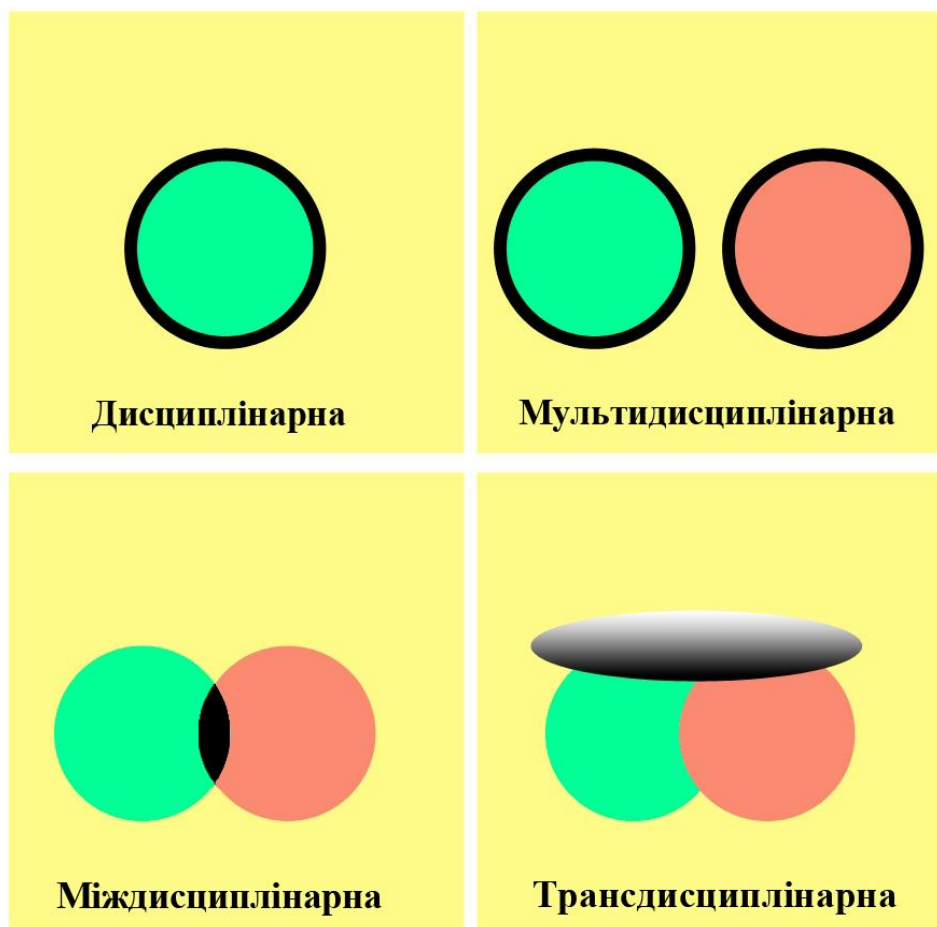


Рис. 3.3. Стратегії організації навчально-виховного процесу в школах

Цей підхід набуває популярності в сучасній середній освіті, проте чи має він достатнє поле для комплексного застосування у традиційних школах з чітко усталеним поділом на початкові предмети, вписані у сталий розклад? Яку міру інтеграції може передбачати традиційний шкільний курикулум, найчастіше представлений як перелік традиційних шкільних предметів, запропонованих для вивчення і регламентованих нормативними документами з обов'язковими до виконання інструкціями?

Як вважає американська дослідниця трансдисциплінарного підходу до шкільного навчання Т. Осборн, «поняття курикулуму часто є синонімічним з каталогом навчальних предметів, які не змінюються впродовж десятиліть» [300, с. 3]. Досвідчені педагоги, які працюють у традиційних школах, стверджують необхідність чіткого поділу на навчальні предмети, обґрунтовуючи їх наявністю освітніх стандартів і стандартизованих тестів, які дають змогу, у найкращому випадку, лише запровадити елементи інтердисциплінарності у навчальний процес, таким чином показавши зв'язки між чітко розмежованими предметами.

Проте курикулум – це більше, ніж технічний процес нагромадження структурованого матеріалу, спрямованого на опанування чітко окреслених

стандартами компетентностей і суми знань. Він має уособлювати «цілісність людського досвіду», як вважають поборники трансциплінарності в освіті. Курикулум – це скоріше визначення філософії й епістемології, ніж освітнього продукту чи процесу.

Такий підхід не суперечить основним засадам альтернативної освіти, серед яких у вказаному контексті варто виокремити такі, як: активна участь учнів у процесі творення знань; діалогічний підхід до навчання і виховання; орієнтування на емоційну й пізнавальну сферу навчання, урахування власного досвіду учнів; застосування холістичного підходу, згідно з яким людина є єдністю тілесного, духовного й психічного і нерозривно пов'язана з суспільним і екологічним середовищем; поєднання різних предметів і видів діяльності для опанування певною сукупністю знань; створення педагогічних умов для трансгресивності, долання меж.

Нетрадиційна організація навчального простору, притаманна альтернативним школам, відкриває можливості для трансдисциплінарного учіння. Як правило, у них створено умови для поєднання індивідуального і групового навчання у формах, які є комфортними для учня. Зважаючи на те, що альтернативні освітні моделі наголошують на важливості взаємозв'язку між ефективним учінням і емоційним комфортом вихованців, при організації навчального середовища особливої ваги надають естетичному оформленню з урахуванням психологічних особливостей учасників навчального процесу. Зважаючи на те, що у вальдорфських і кемпхільських школах дотримуються ідеї органічних природних кольорів і форм, навіть кути у приміщеннях таких шкіл закруглені.

Взаємне навчання, яке є необхідним елементом виконання трансдисциплінарних проєктів – це базовий процес обміну, генерування й інтегрування існуючого і нового знання в різних галузях науки і практики.

Отже, вище викладене дає змогу дійти висновку про те, що трансдисциплінарне навчання відповідає сучасним потребам переходу від навчання до учіння, що підвищує рівень мотивації учнів і їхньої відповідальності за результати. Продемонстровано стратегічний вплив трансдисциплінарності на курикулум альтернативних шкіл, у яких створено умови, які забезпечують свободу вибору форм і методів навчання. Водночас підкреслено, що трансдисциплінарні проєкти можуть бути ефективними, якщо вони мають чітко визначені цілі і компетентне управління, яке підтримує креативність. Учасники повинні брати участь у розробленні трансдисциплінарного проєкту з самого початку і постійно бути активними. Вважаємо, що розроблення й реалізація трансдисциплінарних проєктів в альтернативних школах вимагають подальших досліджень.

Отже, альтернативна освіта відбувається за рахунок застосування низки стратегій, серед них найбільш значущими є: бріколаж, візуалізація

досвіду (евритмія, театралізація, словесний портрет і малюнок), трансдисциплінарність і множинність інтелекту.

Реалізація описаних вище стратегій є можливою завдяки реалізації низки методів. У контексті нашого дослідження було проведено опитування адміністрації і вчителів 75 альтернативних шкіл (див. додаток С). Отримані дані щодо частотності використання тих чи інших методів у навчальному процесі узагальнено в таблиці (див. табл. 3.12). Зважаючи на велику кількість методів, до таблиці внесено лише ті, використання яких у альтернативних школах, що взяли участь в опитуванні, перевищує 30 % (позначених як ті, що «використовуються регулярно» або «іноді»).

Таблиця 3.12

Методи реалізації стратегій альтернативної освіти (на основі даних опитування, проведеного у 75 альтернативних школах різних типів)

№	Методи	Частотність використання		
		Регулярно	Іноді	Ніколи
1.	Метод евримічних вправ	35 %	32 %	33%
2.	Метод візуалізації	64 %	30 %	6 %
3.	Метод кольорових сигналів	22 %	57 %	21 %
4.	Метод образних метафор	20 %	43 %	37 %
5.	Метод ескізу ідеї	34 %	36 %	30 %
6.	Метод графічних символів	22 %	34 %	44 %
7.	Метод навчальної драматизації	31 %	22 %	47 %
8.	Метод кінестетичних концептів (пантоміма, мануальне конструювання)	52 %	37 %	11 %
9.	Метод тілесної експресії	46 %	34 %	20 %
10.	Метод мозкового штурму	39 %	44 %	17 %
11.	Метод гри у слова	27 %	53 %	20 %
12.	Метод хорового читання	27 %	26 %	47 %
13.	Метод сократівського діалогу	31 %	67 %	2 %
14.	Метод наукової демонстрації	22 %	45 %	33 %
15.	Метод проблемних логічних вправ	42 %	33 %	25 %
16.	Метод музичних концептів	33 %	32 %	35 %
17.	Метод використання музики настрою	23 %	45 %	33 %
18.	Метод написання музики до навчального матеріалу	22 %	21 %	57 %
19.	Метод мнемонічної музики	14 %	26 %	60 %
20.	Метод медіації для врегулювання конфліктів	25 %	16 %	59 %
21.	Метод гри	75 %	22 %	3 %
22.	Живі скульптурні композиції	17 %	18 %	65 %
23.	Метод індивідуальних і групових проєктів	42 %	34 %	24 %

Отже, незважаючи на розмаїття альтернативних закладів середньої освіти, вони застосовують у своїй навчально-виховній системі подібні методи. Серед них найактивніше використовуються такі: метод евристичних вправ, візуалізації, ескізу ідеї, навчальної драматизації, кінестетичних концептів (пантоміма, мануальне конструювання), тілесної експресії, мозкового штурму, проблемних логічних вправ, музичних концептів, гри, індивідуальних і групових проектів. Охарактеризуємо їх більш детально.

Метод евристичних вправ, за допомогою яких реалізується стратегія візуалізації досвіду (найчастіше у вальдорфських школах), полягає у поєднанні понять, кольорів, музики і рухів. Після відпрацювання базових елементів вони можуть бути поєднані у довільні художні композиції. Евритмія також формує відчуття напрямів (уперед, назад, угору, вниз, вправо, вліво), форм руху (по прямій, по кривій) і кольору. Відчуття кольору підсилюється як костюмами, які більше демонструють рухи, ніж форми тіла, так і підсвіткою, яка пронизує простір і впливає на настрій залежно від демонстрованого сюжету [384, с. 134]. Евритмію демонструють як у супроводі музики (як правило, класичної), так і текстів (поезії або вистав).

Метод візуалізації полягає у створенні уявних картин на відтворення текстів, понять і процесів для покращення їх розуміння. Як стверджують учителі-практики, найбільш дієвим цей метод є при навчанні читання [297].

Метод ескізу ідеї полягає у графічному зображенні учнями головної ідеї, теми, ключового поняття навчального матеріалу. Важливою є відсутність вимоги високого художнього рівня. Ескізи є цілком індивідуальними і їх специфіка відповідає індивідуальним інтересам вихованців.

Метод навчальної драматизації, який служить реалізації стратегій візуалізації досвіду і множинності інтелекту, може бути застосований як для нетривалої рольової гри, яка допоможе усвідомити явище чи процес, так і для повноцінної вистави в умовах шкільного театру. Його доповнюють *метод кінестетичних концептів*, різновидами якого є пантоміма, мануальне конструювання тощо і *метод музичних концептів*, що дає змогу передавати зміст літературних творів, життєвого досвіду, явищ природи тощо за допомогою мелодії і ритму.

Метод тілесної експресії може варіюватися від простого включення умовних жестів на демонстрацію розуміння чи, навпаки, нерозуміння чогось, згоди чи заперечення, позитивного чи негативного особистого ставлення до проблеми, до елемента евристичної композиції. Умовними жестами можуть бути підняття руки, кивок головою, сплески, мруження очей тощо. Завдяки простоті методу він може застосовуватися як у класній

кімнаті, так і за її межами, тому він використовується у альтернативних школах різних типів.

Метод мозкового штурму не є притаманним суто закладам альтернативної освіти, проте широко застосовується в них, особливо при реалізації стратегії бріколажу для прийняття рішення з широкого діапазону опцій. Цей оперативний метод прийняття рішень і розв'язання проблем базується на стимулюванні творчої активності, при якому вихованцям пропонують висловити якомога більше варіантів найрізноманітнішого характеру. Реалізація цього методу передбачає такі етапи, як: постановка проблеми, генерування ідей, оцінка й відбір ідей.

Тісно пов'язаний з попереднім і *метод проблемних логічних вправ*, який застосовують в альтернативних школах у процесі саморегульованого навчання (школи Френе, вальдорфські школи, школи Монтесорі). Метод індивідуальних і групових проектів глибоко досліджено на матеріалі традиційних шкіл з опертям на різні навчальні предмети. Окреслимо специфіку його реалізації в альтернативних школах, що полягає у тому, що у своїй більшості такі проекти довготривалі і носять трансдисциплінарний характер.

Метод гри є універсальним методом і переважає у школах Монтесорі, школах «Садбері Валей», «Самерхіл», вальдорфських школах. З його допомогою реалізуються всі означені вище стратегії, важливим є визначення різновиду гри.

Це лише незначна частина методів, які застосовуються в альтернативних закладах середньої освіти у країнах ЄС. Мусимо визнати, що більшість із них використовується і у традиційних школах. Відмінність полягає у тих стратегіях, які служать дороговказом для їх спрямованості, а саме, в бік креативності, творчого пошуку, уяви, свободи, вільного розвитку і неупереджених суджень.

3.3. Форми реалізації теоретичних положень альтернативної педагогіки у практиці функціонування альтернативних шкіл у країнах ЄС

У другому розділі на основі аналізу провідних ідей альтернативної педагогіки нами виокремлено дев'ять головних теоретичних положень, дослідження форм реалізації яких у практиці функціонування альтернативних шкіл у країнах ЄС є метою цього параграфа.

Перше теоретичне положення, що визначає специфіку функціонування альтернативних шкіл як у історичному контексті, так і на сучасному етапі – **відмова від авторитаризму, утисків, приниження на користь емансипації дитини** – в першу чергу може бути визначена через принцип свободи.

Ознаками свободи у контексті альтернативної освіти є: свобода від нав'язаних ззовні атрибутів навчального процесу (жорсткого регламенту навчального процесу, нав'язування часу і місця здійснення освітнього впливу, нав'язливості педагогічного впливу тощо); свобода в оцінюванні явищ навколишньої дійсності; свобода вибору дій засобом їх свідомого осмислення і свобода самовизначення засобом усвідомлення власного «Я». Все це веде до того, що учень звільняється від нав'язаних йому дій і переходить до вільного бачення й оцінки дійсності, до повної самореалізації у процесі навчання.

У цьому зв'язку назване вище теоретичне положення реалізується в альтернативних школах через надання дітям можливостей вибору у повній мірі, що допомагає їм розвиватися відповідно до їхньої внутрішньої природи, потенціалу й власних інтересів. Це положення яскраво простежується на прикладі концепції М. Монтесорі про вільний розвиток дитини, у якій підготовка середовища (а в цьому зв'язку й підготовка учителя) є основою прикладної педагогіки. Підготовлене оточення повинно бути повною мірою зорієнтоване на фізичні й духовні потреби дитини, її внутрішній світ, принципово відмінний від світу дорослої людини. Підготовлене середовище – це, по суті, життєвий простір, у якому дитина може комфортно почуватися і провадити вільну діяльність, спрямовану на пізнання навколишнього світу і творення власного «Я». Цей життєвий простір органічно переходить в освітній, перш за все, спрямований на те, щоб дитина розкрила свої креативні здібності. Таким чином облаштоване навчальне середовище створює умови для максимально активного спостереження, переживання й активності. При цьому впорядкованість мудро організованого педагогічного впливу приводить дитину до впорядкування свого інтелектуального і морального розвитку, що, у свою чергу, веде до стимулювання саморозвитку дитини. У процесі вільного розвитку дитини у підготовленому середовищі на неї впливають численні дидактичні засоби, які викликають її інтерес і стимулюють її самостійну діяльність.

Описуючи діяльність школи «Самерхіл», Е. Фромм оптимістично стверджував: «У школі А. Нілла виявляють безкомпромісну повагу до дитини і свободи, радикально заперечують проти використання сили. Діти, яких виховують такими методами, розвивають у собі риси любові, цілісності і сміливості, що є метою західної гуманістичної традиції. Як це виявилось у школі «Самерхіл», так це може відбутися скрізь, як тільки люди будуть готові до цього. Немає проблемних дітей, є проблемні батьки і проблемне людство. Я вірю в те, що робота А. Нілла – це те зерно, яке проросте. З часом його ідеї стануть загальноновизнаними в новому суспільстві, де людина і її оточення стануть головною метою всіх суспільних зусиль» [208, с. 16].

У альтернативних школах дітям надано свободу від примусового чи нав'язаного оцінювання їхнього освітнього рівня. В таких закладах, як правило, вихованці самі регулюють власні цілі і досягнення. У цьому зв'язку Р. Штайнер, наприклад, вважав, що чим ширший у дитини спектр самовираження і чим свідоміше її «Я» застосовує це розмаїття з метою реалізації намірів, які виходять із самостійного мислення, тим вищий рівень її внутрішньої свободи. Якщо людина може взяти на себе відповідальність за свій подальший розвиток, спектр її можливостей значною мірою залежить від того, що закладено у формувальні роки її вчителями й вихователями. Та педагогіка, яка прагне позбавити дитину від фізичних і духовних перешкод, що можуть постати перед свідомим «Я» в дорослому віці, і є альтернативною педагогікою.

У школі С. Френе також були відсутні оцінки, зважаючи на те, що вся діяльність дітей базувалася на знаннях, пропущених через себе, чого жодним чином не можна оцінити традиційними засобами. Джерелом знань були не лекції, а аналіз, дискусія, пошук шляхів розв'язання проблем. Для учнів С. Френе було невідомим поняття «помилка» – будь яке питання було поставлене, обговорене учнями, і відповідь на нього давали самі учні. Оцінки в його школі були відсутні, як і загальні програми навчання. Сам педагог називав оцінки «однією з найбільш негативних сторін школи» [201, с. 111] і був переконаний, що вони не є критерієм інтелектуального рівня дітей і лише спонукають їх до обману. Відповідно, за відсутності звичних оцінок у класах, які працюють за моделлю, запропонованою С. Френе, заохочуються не конкуренція і змагання, а різноманітні форми співпраці.

У альтернативних школах дітям надається свобода гратися без обмеження в часі. Гра, сповнена творчістю й багатою уявою, є невід'ємною частиною дитинства і розвитку особистості. На думку А. Нілла, це означало, що спонтанна природна гра не повинна бути переведена дорослими в річище дидактичних інструкцій. Гра як така є прерогативою дитини. У цьому А. Нілла підтримувала й М. Монтесорі, яка розглядала дитину в цілісності, а цілісність, як вона вважала, створюється й закріплюється за допомогою активного сприйняття світу, на яке надихає природа. Тому свобода в цілеспрямованих діях і є головною свободою дитини. Однак це не є кінцевим результатом виховання, це – лише початок, відправна точка, після досягнення якої, як стверджувала М. Монтесорі, відбувається зміцнення й розвиток особистості дитини, яка отримала «свободу дій» спочатку у формі гри [77].

Гру в «Садбері Валеї» вважають серйозною справою. Д. Грінберг пише у своїй праці «Нарешті вільні»: «Я вважаю, що гра – це завжди серйозна справа як для дітей, так і для дорослих, які ще не забули, як гратися. Професійні педагоги часто висловлюють стурбованість тим, що в

гру діти вкладають набагато більше енергії й розуму, ніж у навчальну діяльність. У кращому випадку, вони пишуть про важливість, якої гра набуває в навчанні, наприклад, моторним умінням, у творчому розв'язанні задач тощо. У «Садбері Валеї» усе по-іншому – діти набувають здатності концентруватися і приділяти неподільну увагу грі – добровільно обраному завданню, не втомлюючись, не поспішаючи, не покидаючи справу, не довівши її до кінця» [228, с. 80]. При облаштуванні школи велику увагу приділяють обладнанню для ігор, причому розташовують його часто в незвичних місцях: на горищі, в комірчині, під розлогим деревом тощо.

Важливим у альтернативних школах є надання дітям можливості пережити весь спектр почуттів, звільнення їх від суджень і втручань з боку дорослих. У цьому зв'язку А. Нілл вважав, що свобода у вираженні власного ставлення до навколишнього завжди має відношення до певного ризику, однак, які б не були негативні наслідки (нудьга, стрес, обурення, розчарування), всі ці почуття тією чи іншою мірою є складовими особистісного розвитку. У школі Р. Штайнера дитині не нав'язують типовий дорослий стереотип, за яким вона має бути тихою і, по суті, пасивною, а бути активною і діяльною – означає бути неслухняною і дратувати дорослих. У Вальдорфських школах активність заохочують, оскільки вона є необхідною для свідомого сприйняття дійсності. У Вальдорфських школах діє кілька простих правил, які допомагають підтримувати порядок, у дотриманні яких для нормальної праці зацікавлені всі діти. Отже свобода – це не вседозволеність, а захист прав дитини на індивідуальність, на прийняття самостійного рішення. Дитина в альтернативних школах сприймається як особистість, яка має право на власну точку зору.

Друге теоретичне положення альтернативної педагогіки – **визнання права дитини на самоствердження, вільний вибір освітнього середовища, що відповідає особливостям розвитку дитини** – базується на гармонізації стосунків особистості і суспільства. Виступаючи за розвиток індивідуальності кожної дитини, представники альтернативної педагогіки, в той же час, надають великого значення розвитку у неї соціального почуття як важливого чинника самореалізації. У розвитку соціального почуття вони вбачають шлях до виховання дітей у дусі взаємодопомоги, взаємоповаги, відповідальності, особистої гідності. У розв'язанні цього завдання важлива роль належить дитячій спільноті, оскільки життя в суспільстві формує у дітей вміння думати про інших, розуміти їх, співпрацювати. Тому у виховному середовищі, на думку представників альтернативної педагогіки, слід створювати таку спільноту, у якій би культивувалася визнана усіма вихованцями атмосфера захищеності, дух самоповаги, нетерпимості до грубих відносин між людьми, які зневажають людську гідність.

«Свобода в школі означає можливість робити, що хоче дитина, але не порушувати життя інших» – стверджував А. Нілл, вважаючи це основним принципом функціонування школи «Самерхіл» [288, с. 103]. Він зазначав, що «для психічного здоров'я не слід нічого нав'язувати дітям, для навчання не слід нічого вимагати від них» [288, с. 103]. У школі А. Нілла діти можуть гратися весь день або робити різноманітні вироби в майстернях, якщо цього бажають, вечірній час присвячений розвагам, театральним виставам і танцям. Цих принципів дотримуються в школі «Самерхіл» і сьогодні. В організованій у такий спосіб шкільній спільноті кожна дитина пізнає істинні людські цінності (справедливість, добро, правду, корисність), виявляючи при цьому свою індивідуальність, пізнаючи себе як людину, народжену для креативності і праці, маючи можливості для розвитку своїх здібностей і талантів, і, як наслідок, тяжіючи до приведення своїх інтересів, досвіду і знання у відповідність з інтересами того суспільства, в якому вона живе.

У школах «Садбері Валеї» учні самі несуть відповідальність за власну освіту, школою управляють на засадах прямої демократії, у якій учні і персонал рівні між собою у можливості приймати рішення [351]. У школах «Садбері Валеї» немає визначених посад. На шкільних зустрічах, на яких кожен учень і кожен представник персоналу має один голос, визначають коло обов'язків членів шкільного колективу на один рік. Щороку навесні відбуваються вибори на наступний рік. Кожен, хто хоче висунути свою кандидатуру, має внести своє прізвище до списку в певній номінації. На шкільних зустрічах кожну кандидатуру розглядають по черзі в процесі обговорення. У таємному голосуванні беруть участь усі учні і всі члени шкільного персоналу. Це голосування служить підставою для призначення відповідальних за певні ділянки роботи на рік [238].

Третє теоретичне положення передбачає **активну участь учнів у процесі творення знань, діалогічний підхід до навчання і виховання.** Як відомо, гуманістичні психологія і педагогіка визнають єдиним ефективним способом освітньої взаємодії таку, за якої дорослий і дитина можуть поводитися природно, приймати іншу людину і розраховувати на прийняття з її боку, прагнути до взаєморозуміння і погоджувати свої позиції в процесі діалогу, який високо цінують представники альтернативної педагогіки. Саме діалог дає змогу максимально реалізовувати свободу й індивідуальну неповторність усіх суб'єктів, які в нього вступають. Вирішальною умовою результативності виховання є взаємини дорослого і дитини, тому педагоги, які працюють за умов альтернативної освіти, беруть до уваги, що доросла людина – це не однозначно сформована і самодостатня особистість, як і дитина – не абсолютно неповноцінна і недорозвинена людина, а це означає, що цих двох суб'єктів слід ставити на полярно протилежні позиції. Інакше це б означало, що дорослий має

«ощасливити» дитину, ліквідувавши її відсталість. А ліквідація відсталості означає наявність певної боротьби, в якій образ дитини набуває певною мірою образу ворога, що унаслідок цієї боротьби або підкоряється, або стає в опозицію. Ось чому діалог, який дає змогу створити атмосферу рівноправності, взаємної поваги, прийняття і співпереживання сторін, настільки важливий.

Так, у школах, що працюють за системою С. Френе, створюють так званий «шкільний кооператив», членами якого є самі учні. Очолює кооператив рада, до якої входить кілька учнів і учитель. Під його контролем перебуває господарська діяльність школи і робота з самообслуговування. Рада є також дисциплінарною інстанцією, що розглядає випадки порушення дисципліни в школі, пропонує методи заохочення і покарання. Рада – демократична організація, у якій забезпечено повну свободу слова, а рішення приймають унаслідок голосування. Склад ради щорічно оновлюється. Це пов'язано з тим, що кожен учень має бути і в ролі спостерігача за порядком у школі, і у ролі виконавця. Такий підхід формує у дітей як уміння підкорятися, так і лідерські якості.

За життя С. Френе кожен суботу проводилися загальні збори шкільного кооперативу. Це була справжня подія в школі, і учні старанно готувалися до неї. Чергові наводили лад у класі, організовували виставки кращих робіт: малюнків, альбомів, авторських текстів, виробів з дерева, картону тощо. На зборах, які вів голова кооперативу, серед інших питань, розглядали питання змісту шкільної стінгазети, яка була головним джерелом інформації про шкільне життя (її щопонеділка вивішували в коридорі). Навіть побіжний аналіз рубрик дає змогу отримати уявлення про її зміст: «Я критикую», «Я хочу», «Я зробив» тощо.

Особливої уваги надавали реакції читачів газети: кожен учень міг зробити запис із власною думкою про публікацію, малюнок тощо. Ці записи демонструють дух школи, особливості взаємин учнів, які характеризувалися відкритістю, доброзичливістю, вимогливістю і глибоким інтересом до всього, що відбувалося у школі. Таким чином, як альтернативу традиційній школі, С. Френе привніс у життя свого закладу елементи демократичного стилю [1, с. 49].

Подібна демократична форма правління характерна і для школи «Самерхіл», де щоп'ятниці ввечері відбувається загальна асамблея. Під час цієї зустрічі, яку очолює обраний учень, діти висловлюють і обговорюють свої проблеми, на основі цього приймаючи певні правила. На цій асамблеї А. Нілл і інші дорослі мали такі ж права, як і учні. У цьому, як любив говорити А. Нілл, секрет успіху його педагогічної системи.

Четверте теоретичне положення – **орієнтування на емоційну й пізнавальну сферу навчання, урахування власного досвіду учнів.**

У цьому контексті залишається актуальною педагогіка французького педагога С. Френе, яку він сам називав «методами життя». Це формулювання певною мірою передає вдячну віру в природу людини і недовіру до всього, що педагог називав «схоластичним» – нав'язаним ззовні, штучним. Функціонування школи С. Френе базувалося на близькості вихованців до природи, добродійній праці, людським стосункам у малих дитячих громадах, свободі, чесності, відданості справі і непорушності переконань. Школа у Вансі вигідно відрізнялася від міських шкіл, де учні були ув'язнені в чотирьох стінах і приречені на непорушне сидіння під час нестерпно довгих уроків.

Значний інтерес щодо цього контексту становить концепція змісту Вальдорфської освіти, в основу якої покладено антропологічний підхід. Як стверджує російський науковець В. Загвоздкін, «будь-яка педагогічна концепція має антропологічну складову, навіть якщо вона й не усвідомлюється експліцитно і навіть якщо зовсім заперечується» [119, с. 10]. Досягнути цілісної антропології можна лише досліджуючи людину як цілісність тіла, духу й душі, причому за допомогою різного роду досліджень.

Антропологічна складова визначила характер навчальних програм вальдорфських шкіл, які представлені у вигляді дерева з корінням, гіллям і листям. Три девізи для трьох етапів навчання, запропоновані самим Р. Штайнером, об'єднують зусилля педагогів у єдине ціле: «світ добрий» (дошкільне дитинство), «світ прекрасний» (період молодшої і середньої школи), «світ істинний» (старші класи).

Один із найвідоміших теоретиків шкільної моделі «Садбері Валеї» Д. Грінберг асоціює традиційний урок із нудьгою, розчаруванням, приниженням, досягненнями, провалами, конкуренцією [228, с. 20]. Як альтернативу традиційній шкільній освіті він наводить досвід уроку в школах «Садбері Валеї», де він, перш за все, є результатом домовленості між двома сторонами: «Навчання розпочинається тоді, коли учень або група учнів приймають рішення щодо того, що вони хочуть учити щось, скажімо, алгебру, французьку мову, фізику, орфографію або гончарство. Вони самі шукають форми і засоби навчання – комп'ютерні програми, книги тощо... Це ще не урок – це самонавчання. І коли настає момент, коли учні не можуть учитися самі, вони шукають того, хто їм допоможе. Вони вступають з ним у домовленість щодо комплектування групи для проведення уроків. Того, хто ініціює проведення уроків, називають учнем. Той, хто укладає з ними домовленість, називається учителем» [228, с. 20].

У школах «Садбері Валеї» головного значення надають інтересам і бажанням учнів. Укладена угода може бути розірвана, якщо одна із сторін не дотримується її умов; якщо закінчується термін дії; учні досягають поставленої перед собою мети до завершення дії угоди; учні втрачають

інтерес до предмета договору [228, с. 21].

Активізація власного досвіду учнів відбувається і під час діяльності шкільного театру, який є важливою формою альтернативної середньої освіти. Діяльність шкільних театрів є важливою ланкою системи навчально-виховної діяльності шкіл Монтесорі, вальдорфських шкіл, шкіл Френе.

П'яте теоретичне положення – застосування холістичного підходу, згідно з яким людина – це єдність тілесного, духовного і психічного, нерозривно пов'язана із суспільним і екологічним середовищем.

М. Монтесорі пропагувала цей підхід, вважаючи дитину особистістю, яка розвивається з індивідуальною швидкістю відповідно до власних інтересів. Марія Монтесорі вважала, що діти до 5–6 років мають неймовірну здатність абсорбувати інформацію, і в такий спосіб отримувати нові знання саме тоді, коли їм дають можливість навчатися у власному ритмі, нічого не нав'язуючи. Кожна дитина хоче пізнавати те, що їй цікаво тоді, коли їй цікаво – основний принцип цієї методики.

Для різнобічного розвитку дитини М. Монтесорі використовує всі п'ять відчуттів. Наприклад, літери будують з кубиків або ліплять із пластиліну, цифри вирізають з паперу, а малюнки складають з намистинок. У таких школах можна побачити дитину, яка зосереджено змішує червону фарбу з синьою, додає до суміші піску і спостерігає, що ж з цього вийшло. У класних кімнатах є найрізноманітніші речі – глина для ліплення, папір для вирізування, фігурки, намистинки, пісочниці, міні-ставочки для змайстрованих дітьми паперових корабликів тощо.

Класи у школах Монтесорі сповнені спокійних дітей, які зосереджено займаються своїми справами, і учителів, які їх спрямовують і допомагають. Якщо діти роблять те, що їм справді захоплює, це якісно покращує рівень концентрації і дає їм змогу оволодіти корисними навичками без тиску з боку вчителів.

У Селестена Френе реалізація цього теоретичного положення була пов'язана з нагальною фізичною і психологічною потребою залишити класну кімнату і звернутися до життя найближчого сільської громади. А відтак важливим нововведенням педагога був так званий «урок-прогулянка», під час якого діти спостерігали природне і людське середовище, а потім усно і письмово викладали результати своїх спостережень. С. Френе вважав, що вивчення середовища набуває сенсу лише за умови впливу на нього і його перетворення [380]. Прагнення комунікації перетворило вивчення середовища, з одного боку, в якісне спостереження з метою інформування інших про його результати, а з іншого боку – підказало необхідність створення таких засобів комунікації, як шкільна друкарня.

Радикальних змін у підходах зазнало й вивчення арифметики. За Френе, просто підрахунки як такі не мають жодного сенсу – вони повинні бути засобом взаємодії з середовищем. Шкільна арифметика має бути пов'язана з життям суспільства, щоб стати «живою арифметикою». А сам клас як «форма життя» запропонує основу для математичних операцій. Шкільний кооператив як важливу техніку школи Френе, створено для реалізації двох практичних потреб – мотивувати арифметику і забезпечити роботу шкільних майстерень. Відповідно, шкільний кооператив стає місцем роздумів, розроблення проектів і прийняття колективних та індивідуальних рішень.

Шосте теоретичне положення – **прагнення розкрити інтелектуальний, емоційний, соціальний, фізичний, художній, творчий і духовний потенціал кожного учня**. Французький педагог С. Френе вважав, що дитина нічим не відрізняється від дорослого і що дитинство – це не підготовка до життя, а його важливий етап. Дитина, на його думку, – це не просто порожня посудина, яку слід наповнювати на власний розсуд, – вона уже володіє життєвою мудрістю, певним досвідом, потенціалом, який варто розкривати щохвилини [201, с. 24].

У школах «Садбері Валеї» вихованці, які мають спільні інтереси, об'єднуються, що дає їм змогу самоорганізовуватися у щоденному житті. Зважаючи на те, що ідея постійно діючих клубів з чітко визначеним планом дій суперечила засадам вільного розвитку дітей, у «Садбері Валеї» створені так звані «шкільні корпорації». Такі об'єднання характеризуються низкою ознак: вони є відкритими для усіх бажаючих взяти участь, функціонують на демократичних засадах і можуть припинити свою діяльність після втрати інтересу в учнів [228].

Після того, як ідея створення таких об'єднань була схвалена шкільними зборами, виникло чимало груп за інтересами, які бажали набути офіційного статусу. Таким чином, були створені Мистецька корпорація, Корпорація скульптури і гончарства, Музична корпорація, Вокальна корпорація, Корпорації виготовлення виробів зі шкіри, виробів з деревини, туризму, фотографії, бібліотечної справи, преси тощо. Все це відповідно вимагало певних витрат на матеріали, а відтак, на розгляд шкільних зборів надходили клопотання про фінансування, частина з яких були недостатньо обґрунтованими. Як наслідок, низка корпорацій скоротилися за кількістю членів, тому шкільними зборами було визначено мінімальну кількість членів об'єднання.

На деякі корпорації шкільними зборами покладено певні адміністративні функції, а саме: Корпорація бібліотечної справи має займатися впорядкуванням і поповненням фондів шкільної бібліотеки, Корпорація преси – займатися публікуванням матеріалів про життя школи тощо. Спортивна корпорація діє зі змінним успіхом – її ініціатори з часом

виявили, що утримання спортивного обладнання вимагає значних зусиль і коштів. Об'єднання кілька разів розформовувалося, проте потреба в реалізації власних інтересів і відповідальність знову повертала активних спортсменів шкільної спільноти до групи [228, с. 62].

Сьоме теоретичне положення – **поєднання різних предметів і видів діяльності для опанування певною сукупністю знань.** У конвенціональних школах діти опановують знання за обов'язковою програмою та укладеним розкладом. У школах Р. Штайнера і К. Кеніга прагнуть цілісно розвивати особистість через «голову, серце й руки» засобом інтегрованого курикулуму, який, незалежно від характеру навчального матеріалу, є поєднанням впливу кольору і форми (з використанням малювання, ліплення з глини, виготовлення виробів з паперу, металу тощо, драматизації, співу, танцю).

У школах Монтесорі дітям дають змогу самим вирішувати, коли займатися, а коли зробити перерву. Діти навчаються у різновікових групах. У такий спосіб молодші діти навчаються на прикладі старших, а старші набувають упевненості, передаючи свої знання і навички молодшим. Школи М. Монтесорі, які є майже в усіх європейських країнах, «яскраві, теплі й затишні, сповнені рослин, тварин, витворів мистецтва, музики й книг» [367, с. 247]. У характеристиці альтернативного курикулуму шкіл М. Монтесорі, зробленій на Всесвітньому форумі з питань раннього навчання і виховання (Белфаст, 2009), зазначено, що:

- у таких школах курикулум ґрунтується на «філософії миру» М. Монтесорі;
- у цьому так званому «космічному курикулумі» галузі наукового знання взаємопереплетені, діти спонтанно встановлюють між ними взаємозв'язки [366].

Александр Нілл описував свою школу як місце, де не нав'язують свою волю, як місце для гри, де панує повний безлад. У той же час школа з прилеглими дерев'яними будівлями, великим парком, здається, особливо влітку, одним із найкращих місць у світі, це справжня сільська школа, про яку А. Фер'єр на початку ХХ століття міг лише мріяти. У цій школі уроки необов'язкові, діти можуть гратися або робити вироби в майстернях увесь день, якщо їм це подобається, а увечері на них чекають танці, театр і розваги.

У школах Садбері взагалі відсутні як поділ на навчальні предмети, так і розклад занять, оскільки учні роблять те, що вони хочуть робити, причому з великим ступенем активності і сконцентрованості. Найчастіше учні навіть не задумуються над тим, чи має місце процес навчання. Спільною темою є вільний вибір видів діяльності, а навчання є побічним продуктом [136].

У школі С. Френе, наприклад, для дітей, які спочатку були

пасивними і недостатньо грамотними, були створені умови для усного і письмового самовираження незалежно від навчального предмета. Так з'явилися «вільні тексти», у яких діти писали, про що хотіли, як хотіли і коли хотіли. Це були невеликі твори, у яких діти розповідали про свої сім'ї, друзів, плани на майбутнє, спостереження під час прогулянок. «Вільний текст», – вважав С. Френе, – це не лише навчальна вправа з рідної мови, а й соціально-психологічний тест, за допомогою якого можна краще зрозуміти взаємодію дитини з навколишнім світом» [123]. Крім того, у школі Френе діти створювали спеціальні картки самокорекції із вправами, за якими можна було працювати індивідуально. Так відбулася відмова від одного підручника і єдиного ритму занять. С. Френе з учнями почали залишати шкільні приміщення, щоб зайнятися вивченням довкілля, що викликало значний інтерес з боку дітей. У класах, які функціонують за системою французького педагога, відсутні традиційні уроки. При цьому система С. Френе передбачає чітке планування. Учні за допомогою учителя складають індивідуальний навчальний план.

На думку теоретика шкільної моделі «Садбері Валеї» Д. Грінберга, відмова від конвенціонального поділу інтелектуальних дисциплін на категорії звільняє людину і дає їй змогу інтелектуально і духовно розвиватися за допомогою креативності й уяви, а не системи встановлених правил [237, с. 100].

Восьме теоретичне положення – **етика як центральний орієнтир для освіти** – яскраво простежується у функціонуванні школи французького педагога С. Френе, який був категорично налаштований проти «словесного виховання», вважаючи його абсолютно неефективним. «Цілком безрезультатним і навіть шкідливим є «вдовблювання» в голови учнів традиційних рекомендацій, – стверджував він, – будь ввічливим, гарно вихованим, поважай свого вчителя, добре стався до своїх товаришів, будь великодушним... Етика в певному сенсі нагадує граматику. Можна чудово знати її правила, але бути нездатним застосовувати їх на практиці. Понад те, формальне засвоєння цих правил навіть небезпечне, оскільки воно створює враження, що не слід докладати будь-яких зусиль, щоб керуватися ним у своїй поведінці» [202, с. 16]. Етичній поведінці, на думку С. Френе, може навчити лиш саме життя, конкретний досвід дитини. Тому він вважав за необхідне так організувати життя школи, щоб виховувати дітей в дусі взаємодопомоги і взаємоповаги та особистої відповідальності, чому сприяло шкільне самоврядування.

Учіння у різновікових групах – це форма, яка є дуже потужною в «Садбері Валеї». Автори шкільної моделі обґрунтовують доцільність її застосування тим, що у реальному житті люди не поділені за віковими групами, так само, як і інтереси не розподілені за ознакою віку. Коли навички у певному виді діяльності перебувають на різних рівнях, діти

починають допомагати один одному. Їм це подобається, тому що вони не є конкурентами і не змагаються за хороші оцінки чи за місце у рейтингу. Вони допомагають просто тому, що це їм подобається і вони отримують задоволення, коли їм удається досягти в цьому успіху. Крім того, у процесі учіння у різновікових групах присутній емоційний бік. У старших спрацьовує батьківський або материнський інстинкт, коли вони допомагають молодшим учням, а молодшим це допомагає набути відчуття захищеності і безпеки.

З часом наймолодші стають найстаршими, але напрацьована модель поведінки залишається незмінною. Старші діти служать рольовими моделями для молодших – іноді й негативними. І тоді, спостерігаючи за ними, молодші усвідомлюють, на що вони не хотіли б марнувати свій час у підлітковому віці. Молодші учні виступають сімейними моделями, оскільки є подібними до молодших братів і сестер. Крім того, у різновікових групах присутній і навчальний інтерес, адже дітям подобається вчитися у дітей, вони ближчі один до одного і краще розуміються між собою. Діти люблять навчати, тому що це приносить їм відчуття самодостатності, авторитетності. До того ж, навчаючи інших, вони самі краще усвідомлюють матеріал. Як вважає філософ «Садбері Вaley» Д. Грінберг, «навчання у різновікових групах – це потужна зброя, яка підвищує рівень учіння і навчання, створює реальне середовище, сповнене життя» [228, с. 73].

А. Нілл писав: «Ці діти робили все, що хотіли... я знаю, що я витягнув на світ їхнє вроджене добро» [285, с. 151–152]. Всі його книги і статті є підтвердженням цієї тези, А. Нілл не лише розвивав її, а й постійно підкріплював конкретними прикладами. На думку А. Нілла, корінь зла в освіті лежав у твердженні про вроджений гріх людини, який треба викорінювати, навчаючи людину добру. Він, навпаки, вважав, що вродженого гріха не було і бути не може [288, с. 42]. Ця віра в людину практично ніколи не залишала А. Нілла. Незважаючи на те, що відвідувачі відзначали непорядкованість і відсутність дисципліни в школі «Самерхіл», ця школа була високоморальним місцем. Сам А. Нілл мав кілька причин для того, щоб назвати своїх вихованців «такими чесними і гуманними, як члени набожної християнської общини» [289, с. 73]. І в той же час А. Нілла часто звинувачували у моральному розбещенні дітей, не розуміючи його діяльності і не вбачаючи в ній жодної системи. Вириваючи з контексту фрази й аналізуючи короткотривалі приклади діяльності чи бездіяльності учнів, критики висловлювали звинувачення і завдавали нищівних ударів самому А. Ніллу і його школі. Проте жоден освітянин не буде заперечувати того факту, що А. Нілл посідає місце в ряду з М. Монтесорі, Р. Штайнером, С. Френе та ін., які у свій спосіб боролися за свободу дитини.

Дев'яте теоретичне положення пов'язане зі **створенням педагогічних умов для трансгресивності, додання меж**. На думку Д. Грінберга, «сучасний світ не потребує людей-«гвинтиків механізму». Немає необхідності людям знати і вміти багато тих речей, які були значущими століття тому. Технології можуть зробити те, що раніше мусили робити люди [237]. На думку людей, об'єднаних ідеєю «Садбері Валеї», сьогоденню насправді потрібні креативні люди, які здатні взяти на себе відповідальність, висловити власну точку зору, прийняти рішення.

Учасники XIII Загальноєвропейського конгресу Монтесорі (XIII Congress of Montessori Europe), що відбувся у 2012 р. у Римі, прийняли Римську декларацію, в якій йшлося про те, що «уява породжує дивергентне мислення. Іншими словами, це означає «мислення, яке виходить за ustaleni межі» (thinking out of the box). На науковому рівні це означає «здатність піддавати ustaleni позиції сумніву і формулювати нові гіпотези». На думку М. Монтесорі, «...креативність у навчанні базується на істині і має сенсорну основу». Монтесорі розмежовувала уяву і фантазію. На відміну від дитячої фантазії, що дає підстави до роздумів про неіснуючі речі й істоти, уява є потужною силою до відкриття істини і пов'язана з реальністю. *Conditio sine qua non* (необхідною умовою) для цього є свобода. Вільне самовираження веде до вільного продукування ідей і виробів. Щоб оцінити вільні думки і працю інших, слід уміти відійти від ustalених точок зору і часом упереджених позицій» [181].

Дослідивши практичні аспекти реалізації основних теоретичних положень альтернативної педагогіки в школі, можемо дійти висновку, що навчання і виховання в альтернативних школах загалом відбувається у таких формах: шкільний театр, лекція з одночасним обговоренням, дискусія у великих і малих групах, науково-дослідний експеримент і демонстрація, самостійне навчання і дослідження, саморегульоване навчання, програмоване самонавчання, демократичне управління школою, уроки поза школою, навчання у різновікових групах, навчання однолітками, групові обговорення з мозковим штурмом, учнівство (навчання майстерності у ролі учня), соціальні зібрання як контекст для навчання, сеанси цілепокладання.

Нами було проведено опитування вчителів з 75 альтернативних шкіл різних типів у 10 країнах Європейського Союзу (див. додаток С). Це дало підстави вирахувати частотність використання вказаних вище форм у реалізації альтернативної педагогічної системи за показниками «регулярно» – «іноді» – «ніколи» (див. табл. 3.13).

Таблиця 3.13

**Форми реалізації основних теоретичних положень
альтернативної освіти
(на основі даних опитування з 75 альтернативних шкіл різних типів)**

№	Форма	Частотність використання		
		Регулярно	Іноді	Ніколи
1.	Шкільний театр	60 %	25 %	15 %
2.	Лекція з одночасним обговоренням	17 %	68 %	15 %
3.	Дискусія у великих і малих групах	92 %	8 %	–
4.	Науково-дослідний експеримент і демонстрація	65 %	34 %	1 %
5.	Самостійне навчання і дослідження	72 %	24 %	4 %
6.	Саморегульоване навчання	52 %	30 %	28 %
7.	Програмоване самонавчання	48 %	44 %	8 %
8.	Демократичне управління школою	89 %	10 %	1 %
9.	Уроки поза школою	78 %	22 %	–
10.	Навчання у різновікових групах	56 %	30 %	14 %
11.	Навчання однолітками	32 %	26 %	42 %
12.	Групові обговорення з мозковим штурмом	26 %	44 %	30 %
13.	Учнівство (навчання майстерності у ролі учня)	29 %	31 %	40 %
14.	Соціальні зібрання як контекст для навчання	58 %	30 %	12 %
15.	Сеанси ціле покладання	15 %	34 %	51 %

Результати опитування дають підстави стверджувати, що найчастіше в системі навчально-виховної роботи альтернативних шкіл використовують дискусії у великих і малих групах, демократичне управління школою, уроки поза школою та самостійне навчання і дослідження. У різних поєднаннях ці форми творять неповторну шкільну систему, специфіка якої залежить від характеру і харизми її творця.

3.4. Функції альтернативної освіти у країнах Європейського Союзу

Ситуація, яка сьогодні складається у Центральній і Східній Європі, на жаль, не демонструє наявності тісної взаємодії між реформами в освіті та в інших сферах суспільного життя. Фактично, освітня реформа сприймається як умова для початку інших реформ. Вважається, що реформування економіки, політики чи культурної сфери може бути успішним лише за умови першочергової реалізації інноваційних ініціатив у освіті. Проте основне слабке місце цієї позиції полягає в тому, що лише освіта неспроможна гарантувати появу іншого суспільства. Понад те, освітня реформа приречена на невдачу, якщо вона не супроводжується системним реформуванням інших суспільних сфер. Ця дилема може

наблизити до кращого розуміння шляхів її розв'язання, якщо пов'язати освітні реформи з функціями освіти.

Термін «функція» (лат. *functio* – звершення, виконання) визначається під кількома кутами зору: 1) діяльність, обов'язок, робота, зовнішній прояв властивостей певного об'єкта в рамках певної системи відносин, до якої він належить (у нашому випадку йдеться про функцію альтернативної освіти, яка розглядається як на рівні загальної системи освіти, так і на рівні системи суспільних відносин); 2) вид зв'язку між об'єктами, коли зміна одного з них призводить до зміни іншого, при цьому другий об'єкт також називається функцією першого [104, с. 1036].

Визначення функцій альтернативної освіти зумовлене наявністю протиріч соціального замовлення до системи освіти. У країнах, де розвивають систему державної освіти, такими підставами служать, як правило, педагогічні інтерпретації соціального замовлення, спільні методи управління формальними організаціями. У цьому зв'язку аналізуються такі явища, як соціальне замовлення до освіти, завдання системи освіти, функції системи освіти. Освіта як соціальна інституція і альтернативна освіта як її підсистема виконують набір функцій, зорієнтованих на задоволення певних суспільних потреб. Проте інколи можна відзначити відмінності у значенні, яке надається виконанню тієї чи іншої функції традиційною чи альтернативною освітою.

Потреби, зазнаючи впливу соціальних інтересів суспільства і його окремих груп, набувають форми соціальних замовлень. Аналіз соціальних замовлень виявляє їх сутнісні форми: вищий рівень змінності в силу соціальної і культурної динаміки; акцептацію основного (державного) замовлення, переданого через формально-організаційні показники; зміщення цілей управління. Для альтернативної освіти акцент на державному замовленні не такий сильний, тому шляхом до кращого її розуміння є розгляд функціональної моделі системи освіти, яка найбільш повно розкриває її об'єктивні універсальні взаємозв'язки з основними підсистемами соціуму.

Різні підходи до визначення функцій освіти викликані тим, що її соціальна «віддача» має лонгитюдний характер. Нечіткість критеріїв результативності освіти розширює можливість розуміння її функцій. Критичний аналіз підходів до визначення освітніх функцій виявляє недостатню чіткість їх визначення в літературі, їх неправомірне ототожнення з управлінськими завданнями, ідеологічними чи етичними оцінками, необґрунтоване розширення змісту функцій.

Визначення системи функцій альтернативної освіти відбувається на теоретичному рівні соціології освіти. Розвиток функціональної моделі освіти надзвичайно важливий для соціального управління, оскільки дає змогу перевести постановку цілей зі сфери спонтанних соціальних взаємодій у площину наукового аналізу. Унаочнення цієї моделі важливе для наукового визначення сутності освіти і категоріального апарату її

досліджень різними науками, для вироблення найбільш універсальної системи параметрів розвитку освіти, які піддаються дослідженню на емпіричному рівні. Це дасть змогу вивчити, наскільки внутрішні елементи структури альтернативної освіти відповідають характеру її функцій і завдань.

Як вважає А. Осипов, «...при дослідженні функцій освіти важливо брати до уваги особливості їх реалізації у соціальній системі суспільства, акцентуючи на універсальних зв'язках освіти з основними підсистемами суспільства. Концепція функцій виходить з соціально-філософського і соціально-історичного аналізу, підтверджується соціологічними емпіричними дослідженнями, розвиває положення, сформульовані раніше педагогами і соціологами, але є продуктом критичного очищення від концептуальних чи ідеологічних штампів, переосмислення соціальної сутності освіти і більш детального спостереження її ролі в суспільстві» [90].

Функції характеризують соціально-історичні універсалії альтернативної освіти. Деякі з них тимчасово опиняються в латентному стані і не підлягають науковому аналізу чи практичному впровадженню. Елементом функціональної моделі повинна бути притаманна достатня операційність, сумісність із категоріальним апаратом як соціології, так і педагогіки. Вони мають бути сформульовані так, щоб служити конструктивною базою для комплексу емпіричних показників функцій альтернативної освіти.

У вітчизняній соціології не отримали достатньої уваги особливості реалізації функцій освіти, основна з яких – її дещо повільний розвиток, відставання, що суперечить спробам добитися випереджувального розвитку національних систем освіти. Стан цих систем навіть у високорозвинених країнах не забезпечує достатньої відповідності потребам ринку робочої сили, гармонійної взаємодії культур та інтересів спільноти, максимального розвитку особистості, розв'язання проблеми соціоекономічної стратифікації учнів, формування базової екологічної свідомості і розв'язання низки інших проблем. Як доводять автори низки публікацій, збільшення обсягів інвестицій в освіту не дає змоги подолати відставання. У ринкових умовах освіта здатна за певними показниками йти в ногу з технічним прогресом лише завдяки детальній розробці структури взаємодії і навіть злиттю тих зон освіти і науки, які становлять предмет найбільшої зацікавленості державних і ділових структур.

Друга особливість полягає в тому, що соціальне замовлення недооцінює або гіпертрофує ті чи інші функції. Важливий аспект відставання – співвідношення формальної і неформальної освіти. Протягом тривалого часу школа була неспроможна впливати на позашкільну соціалізацію, якщо її домінанти не збігалися зі шкільними. Розвиток мережі альтернативних навчальних закладів – це, власне, один із засобів подолання цього відставання.

Якщо визначити функцію як відношення двох об'єктів (груп), за яким зміни одного передбачають і зміни для інших, то в узагальненому

вигляді функції освіти можуть бути унаочнені таким чином:

- професійно-економічна функція визначає характер взаємозв'язку освіти з розвитком продуктивних сил суспільства;
- виховна функція регулює процес гармонізації та вдосконалення людських якостей, стимулює саморефлексію – глибоке усвідомлення людиною своєї суті та особистих потенцій;
- соціальна функція містить можливості впливу на соціальну структуру, створює певні канали соціальної мобільності, рольових та статусних переміщень;
- функція соціального захисту розширює потенційні соціальні можливості людини у професійному й особистому самовизначенні, особливо за ринкових умов;
- гуманістична функція підкреслює її ціннісні аспекти у предметній діяльності;
- урбаністична функція розкриває вплив освіти на міграційні процеси;
- демографічна функція підкреслює вагомість культурно-освітніх факторів у демографічних процесах держави (склад населення, тривалість життя, шлюбність, народжуваність тощо);
- функція історичного успадкування та наслідування соціального досвіду відтворює характер відносин із зовнішнім світом та відображає різноманіття соціально-рольової структури суспільства [90].

За Р. Боланом і Ф. ван Вірінгеном [316], ключові функції послідовно проходять такі етапи:

- формулювання функцій освітньої системи в цілому і різних типів шкіл окремо і перевагу різних функцій залежно від соціальних і політичних пріоритетів;
- організація освітньої системи таким чином, щоб досягнути оптимальної координації між елементами системи і між освітою та ринком праці;
- збереження і підтримання якості освіти;
- зменшення нерівності у наданні доступу до освіти і гарантування кожній особистості можливості отримати мінімальну базову кваліфікацію через систему обов'язкової освіти;

Для визначення функцій науковці використовують лінійний і багаторівневий підходи. На лінійному рівні вчені стверджують виконання альтернативною освітою певних функцій, які частково збігаються з функціями традиційних освітніх систем:

- інформаційної, оскільки у процесі комунікації особистість здобуває певну кількість інформації, яка їй потрібна для прийняття відповідного рішення, освітнього чи професійного;
- мотиваційної, оскільки альтернативна освіта сприяє індивідуальному росту в напрямі досягнення конкретних цілей;

- емоційної, оскільки у процесі альтернативного навчання, правильно організованого, уможлиблюється вираження емоцій і внутрішніх станів. в процесі навчання особистість набуває почуття емпатії, яка дозволяє свого роду альтернативне сприйняття світу;
- регуляційної, оскільки у процесі здобуття альтернативної освіти особистість може усвідомити обов'язки, виконання яких очікується від неї за певних соціальних обставин;
- соціальної, тому що в процесі здобуття відповідної якісної альтернативної освіти виникає почуття акцептації суспільних установок і цінностей.

Беручи до уваги часовий відрізок, функції школи можуть зазнати подальшого поділу на довготермінові і короткотермінові. До довготермінових функцій відносимо ті, ефект від виконання яких виявляється впродовж кількох років. Короткотермінові функції – це ті, дія яких виявляється за кілька наступних місяців, до 1 року. Власне, до усіх груп функцій можуть належати як коротко-, так і довготермінові, хоча короткотермінові функції завжди легше ідентифікувати на особистісному та інституційному рівнях.

Японським дослідником Ч. Їнгом запропоновано багаторівневий підхід до функцій освіти [159], який маємо намір застосувати відносно освітньої альтернативи (див. табл. 3.14).

Таблиця 3.14

Багаторівневий підхід до функцій альтернативної освіти

	Економічна функція	Соціальна функція	Політична функція	Культурна функція	Освітня функція
Особистісний рівень (учні, працівники тощо)	<ul style="list-style-type: none"> • Набуття практичних навичок • Підготовка до подальшої кар'єри • Працевлаштування для вчителів і персоналу 	<ul style="list-style-type: none"> • Психологічний розвиток • Соціальний розвиток • Потенційний розвиток 	<ul style="list-style-type: none"> • Розвиток громадянських навичок і вмінь 	<ul style="list-style-type: none"> • Креативність • Естетична обізнаність 	<ul style="list-style-type: none"> • Набуття вміння навчатися і розвиватися • Набуття вміння викладати і допомагати • Професійний розвиток
Інституційний рівень	<ul style="list-style-type: none"> • Місце життя; • Місце праці; • Організація, яка надає послуги. 	<ul style="list-style-type: none"> • Соціальна спільність/система • Місце людських стосунків 	<ul style="list-style-type: none"> • Місце політичної соціалізації • Політична коаліція • Місце політичного дискурсу/критики 	<ul style="list-style-type: none"> • Центр культурної трансмісії і репродукції • Місце збереження і інтеграції культури 	<ul style="list-style-type: none"> • Місце навчання і викладання • Місце передачі знань • Центр освітніх змін і розвитку

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

Рівень громади	<ul style="list-style-type: none"> • Задоволення інструментальних потреб громади 	<ul style="list-style-type: none"> • Задоволення соціальних потреб громади 	<ul style="list-style-type: none"> • Задоволення політичних потреб громади 	<ul style="list-style-type: none"> • Задоволення культурних потреб громади 	<ul style="list-style-type: none"> • Задоволення освітніх потреб громади
Рівень суспільства	<ul style="list-style-type: none"> • Забезпечення креативними працівниками • Модифікація економічних стилів поведінки 	<ul style="list-style-type: none"> • Соціальна інтеграція • Соціальна мобільність • Соціальна рівність • Соціальний розвиток і зміни 	<ul style="list-style-type: none"> • Демократичний прогрес • Фасилітація політичним реформам 	<ul style="list-style-type: none"> • Культурна інтеграція • Культурна репродукція • Накопичення культурних цінностей • Збереження культури 	<ul style="list-style-type: none"> • Розвиток освітніх структур • Передача знань і інформації • Суспільство, що навчається
Міжнародний рівень	<ul style="list-style-type: none"> • Обмін освітніми технологіями • Захист навколишнього середовища • Обмін інформацією 	<ul style="list-style-type: none"> • Дружба між народами • Соціальна кооперація • Міжнародні обміни • Зменшення національних/релігійних/расових/гендерних упереджень 	<ul style="list-style-type: none"> • Міжнародне взаєморозуміння • Боротьба за мир • Спільні інтереси • Зменшення конфліктів 	<ul style="list-style-type: none"> • Визнання культурного розмаїття • Прийняття культурних відмінностей між країнами/регіонами • Розвиток глобальної культури 	<ul style="list-style-type: none"> • Розвиток глобальної освіти • Міжнародні освітні обміни і кооперація • Освіта для всього світу

Економічна функція виконуються альтернативною освітою у процесі її впливу на технічний і економічний розвиток та потреби особистості, інституцій, місцевої громади, суспільства і міжнародної спільноти. Зважаючи на те, що ключовою ідеєю альтернативної освіти є вільний розвиток особистості, конкурентоспроможність на ринку праці певною мірою суперечить ідеї альтернативної освіти і є обмеженням свободи. Тому економічна функція, яка, фактично, є провідною у регулюванні стосунків між державою і конвенціональною школою, на рівні альтернативної школи втрачає своє ключове значення. Проте це не означає, що виконання цієї важливої функції альтернативною освітою нівелюється, натомість має місце зміщення акцентів у бік персоналізації, а відтак йдеться про набуття практичних знань, умінь і навичок та підготовку до подальшої кар'єри, які в неконвенціональних школах мають свою специфіку. Крім того, економічну функцію альтернативні школи виконують як суб'єкти господарської діяльності, оскільки, за нашим робочим визначенням, це школи недержавної форми власності. На інституційному рівні альтернативна школа часто є місцем життя і праці вихованців, учителів, адміністративного і допоміжного персоналу, а також організацією, яка надає освітні послуги. На суспільному рівні економічна функція альтернативної освіти реалізується засобом забезпечення

креативними працівниками, що стає можливим завдяки реалізації описаної вище стратегії бріколажу, і, у свою чергу, дає змогу відійти від розуміння людини як «гвинтика механізму», що суперечить особисто зорієнтованим гуманістичним підходам до регуляції суспільних процесів. Як наслідок, це веде до певної модифікації економічних стилів поведінки. На міжнародному рівні альтернативна освіта функціонує як поле обміну освітніми технологіями та різноплановою інформацією, зважаючи на те, що, як показало наше дослідження, діють не поодинокі альтернативні школи, а їх мережі, поширені в різних країнах Європейського Союзу. Освітні асоціації та товариства, у які вони об'єднуються, служать потужним інструментом міжкультурної комунікації на різних рівнях, у тому числі, економічному. Крім того, важливу роль альтернативні школи відіграють у захисті навколишнього середовища, оскільки провідні ідеї, які вони пропагують – цілісність, єдність з природою і космосом.

Соціальна функція перебуває у площині внеску школи у формування соціальних зв'язків на різних суспільних рівнях. Як вказується у цілях, визначених більшістю альтернативних шкіл, на індивідуальному рівні школа допомагає учням розвиватися фізично, соціально і психічно і якнайповніше розвинути власний творчий потенціал. На інституційному рівні школа виступає як соціальна система, яка об'єднує різні рівні людських стосунків. Якість соціального клімату і відносин у школі часто визначає якість життя і навчання учнів. На рівні громади і суспільства школа, на думку прихильників теорії функціоналізму, служить задоволенню соціальних потреб місцевої громади, підтримує соціальну інтеграцію, сприяє мобільності учнів у межах існуючої класної структури, сприяє соціальній рівності людей з різним статусом і достатком, розподіляє людей з певними компетенціями на виконання відповідних ролей, і, маючи лонгитюдний характер, сприяє соціальним змінам і розвитку на перспективу. З альтернативної позиції, яку підтримують прихильники теорії конфліктів, шкільна освіта відтворює класову структуру суспільства і зберігає класову нерівність на суспільному рівні. Зважаючи на глобалізаційні тенденції, серед функцій, виконання яких очікується від школи, – підготовка учнів до міжнародної співпраці, гуманності міжлюдських стосунків, зменшення національних, релігійних, расових упереджень на міжнародному рівні, що сприятиме розвитку як місцевих громад, так і інтернаціональної спільноти.

За класифікацією, запропонованою у працях М. Пічі і О. Семашко [112], традиційно виділяють такі соціальні функції освіти, як:

- трансляція культури, знань і навиків;
- наслідування соціального досвіду і в цілому духовна спадкоємність поколінь;
- соціалізація особи та окремих верств населення;
- регуляція соціально-класового балансу суспільства;

- інтеграція з наукою та виробництвом;
- опосередкований вплив на політичні та національні процеси тощо.

Розуміння соціальних функцій змінюється з часом, особливо у випадку альтернативної освіти. Загальновизнано, що після повалення тоталітарних режимів у європейських країнах на офіційному рівні прийнятий більш плюралістичний спосіб сприйняття суспільства. З огляду на це Реймонд Болам визначає завдання, виконання яких на початку 90-х років взяли на себе уряди посттоталітарних країн по забезпеченню певних соціальних та освітніх функцій шкільної освіти [316]. Він наголошує на необхідності взаємодії різних суспільних рівнів – економіки, освіти, політики тощо. На його думку, сума окремо прийнятих на шкільному рівні рішень у жодному разі не веде до покращення ситуації на рівні системи. З іншого боку, він виступає проти надцентралізації, оскільки та пригнічує місцеві ініціативи. На школи у країнах з тоталітарним режимом довго дивилися як на виконавчу галузь державної бюрократії, як на політичний інструмент, який контролювався партією. Один із виявів свободи у сфері освіти може бути продемонстрований демонополізацією власності на заклади освіти. Власне, з часом розширення приватного сектора в освіті дає переваги не лише церкві та іншим інституціям (або приватним особам), які відкривають і утримують школи, а й державним школам. Все частіше звучить думка про те, що існування недержавного сектора в освіті підвищує якість навчання у державних закладах.

Політична функція реалізується у процесі безпосередньої чи, частіше, опосередкованої участі школи у політичному житті країни і світу. На індивідуальному рівні школи допомагають учням розвивати громадянськість, усвідомлювати права і обов'язки. На інституційному рівні школа функціонує як структура, яка вводить учнів у систему політичних норм і цінностей або забезпечує критичне обговорення політичної ситуації. Школа часто стає свого роду політичною коаліцією вчителів, батьків і учнів, які впливають на утримання стабільності політичної структури влади.

На рівні громади і суспільства школа відіграє важливу роль, забезпечуючи політичні потреби місцевої громади, підтримуючи авторитет влади, демократію і політичну обізнаність, сприяючи політичним реформам і змінам. Прогресуюче розуміння міжнародної взаємозалежності надає надзвичайно великої ваги внеску шкільної освіти у міжнародне взаєморозуміння, глобальні спільні інтереси, мирну співпрацю, зменшення конфліктів між регіонами і націями. Альтернативні школи розставляють свої акценти при виконанні політичної функції. Як правило, їхній девіз – не «навчати демократії», а «жити в демократії». Самоврядні моделі, які діють у більшості альтернативних шкіл, – це модель міні-суспільства, у якому кожен член усвідомлює і реалізує своє право висловлювати свої

думки, критикувати, – і в такий спосіб відчутно впливати на життя спільноти. Керуючись принципами холістичного виховання, альтернативні заклади освіти демонструють взаємозв'язки елементів, що творять як мікро-, так і макрокосм, а відтак вихованці у душі альтернативної освіти в ідеалі усвідомлюють необхідність мирного співіснування і потребу уникати конфліктів. Показовим прикладом щодо виконання альтернативною освітою цієї функції є школи Монтесорі, в яких у передвоєнні роки уряди диктаторських країн побачили осередки політичного впливу на молоде покоління. Тоді М. Монтесорі, навпаки, почала пропагувати можливості досягнення миру засобами освіти, за що поплатилася вигнанням з Італії у 1936 р. як політично неблагонадійної [372, с. 157].

Культурна функція виконується у процесі культурної трансмісії і культурного розвитку на різних рівнях суспільства. На індивідуальному рівні школа допомагає учням розвинути креативність і естетичну обізнаність, ознайомитися з культурними нормами і цінностями суспільства. На інституційному рівні школа функціонує як агент системної трансмісії культурних цінностей наступним поколінням, культурної інтеграції і відновлення культурної традиції. На рівні громади альтернативні школи, які, як правило, мають з нею тісні партнерські зв'язки, служать задоволенню культурних потреб громади. Проте можна навести низку прикладів, коли цілі й форми освітньої діяльності не були визнані місцевою громадою, що призвело до закриття або зміни місця розташування альтернативних шкіл. Тоді були запущені механізми громадського регулювання якості освітніх послуг і збереження культурних традицій. У цьому контексті можна пригадати С. Френе з дружиною, активна громадська позиція яких була невігідна місцевій владі в Сен-Поль-де-Ванс, представники якої добилися переведення обох учителів назад в Бар-сюр-Луп.

Іншим прикладом може бути школа «Самерхіл», заснована в 1921 р. у садовому містечку Гелерау, згодом перенесена в австрійське місто Зонтагберг, звідки, зважаючи на ворожість радикально налаштованих місцевих жителів, у 1923 р. була перенесена на захід Англії, в містечко Лайм Ріджіс, а згодом, у 1927 р. – у Ляйстон (Саффолк), де вона знаходиться й сьогодні.

Освітня функція визначається внеском школи у розвиток освіти на різних суспільних рівнях. Традиційно освіта сприймалася як засіб досягнення економічних, соціальних, політичних і культурних цілей. Швидкий розвиток і зміни у глобальному масштабі привели до того, що освіту почали сприймати саму по собі як важливу мету і цінність. Подібно до економіки, політики і культури, освіта стає необхідним компонентом нашого життя. На особистісному рівні традиційна школа має навчити учня вчитися, а вчителя – вчити. В альтернативній освіті більший акцент робиться на організацію пізнавального процесу вихованців і фасилітацію

їхньому учінню.

Відповідно до засад альтернативної педагогіки роль учителя бачиться по-різному:

- вона нівелюється (в антипедагогіці);
- вчитель постає в ролі трансформаційного інтелектуала, який допомагає все критикувати (у критичній педагогіці);
- учитель є чуйним партнером-фасилітатором, що підтримує (у Гештальтпедагогіці);
- учитель – фасилітатор самореалізації дитини (в емансипаційній педагогіці);
- учитель є рівноправним партнером у спільному навчанні (у холістичній педагогіці);
- учитель виконує роль організатора діалогічного навчання (у трансгресивній педагогіці).

Сприяння професійному розвитку вчителів – одна з ключових функцій школи на цьому рівні. Зважаючи на специфічність ролей учителя альтернативної школи, йому потрібна особлива підготовка. З цією метою створено спеціальні програми підготовки вчителів до роботи в альтернативному навчальному середовищі. Так, функціонує спеціальна мережа закладів з підготовки вчителів до роботи у вальдорфських школах (під егідою Всесвітньої асоціації вальдорфських шкіл), яка після успішного завершення програми педагогічної підготовки видає європейський сертифікат учителя вальдорфської школи. Підготовку вчителів до роботи у школах Монтесорі забезпечує Міжнародний центр Монтесорі, який пропонує різні форми навчання: стаціонарне, заочне і дистанційне. Курс підготовки завершується отриманням диплома. Інші типи розглянутих нами альтернативних шкіл не пропонують сертифікованих програм підготовки вчителів, проте забезпечують тренінги, програми перепідготовки і підвищення кваліфікації, систематичні дискусії і конференції щодо специфіки навчально-виховного процесу в тій чи іншій альтернативній шкільній системі.

На інституційному рівні школа виступає місцем системного навчання, викладання і передачі знань, місцем експериментування і впровадження освітніх змін. На рівні громади і суспільства школа обслуговує освітні потреби місцевої громади, стимулює розвиток педагогічних професій і освітніх структур, акумулює і передає знання наступним поколінням, сприяє становленню і розвитку суспільства знань. Заради взаєморозуміння між народами і створення комфортного для молодшого покоління світу школа може сприяти розвитку глобальної освіти і міжнародних освітніх обмінів та співпраці.

Розширення мережі альтернативних закладів освіти на початку 90-х років сприяло децентралізації освіти, проте за умови налагодженої системи управління це не гальмує виконання альтернативною освітою ключових

функцій. Маємо зазначити, що градація значення функцій традиційної й альтернативної освіти має дещо відмінний вигляд. Якщо в конвенціональній освіті економічна, політична й освітня функції є провідними, то цілі альтернативної освіти визначають переважання соціальної і культурної функцій.

Висновки до третього розділу

Для окреслення структурно-змістових характеристик сучасної шкільної альтернативної освіти в педагогічному просторі країн ЄС розглянуто різновиди й типи альтернативних навчальних закладів у системах національної освіти країн ЄС. Для визначення альтернативних педагогічних систем, на основі яких простежено реалізацію концептуальних засад альтернативної педагогіки у практиці функціонування альтернативних шкіл у країнах ЄС, було дібрано ключові слова (емансипація, свобода, вільний, демократія, діалог, досвід, практика, холістичний, множинний інтелект, креативний, мінливий, міжпредметний, етика, трансгресія). Внаслідок аналізу частотності використання цих ключових слів у описі філософії діяльності 250 альтернативних шкіл у країнах ЄС було виявлено, що для дослідника альтернативної освіти значний інтерес можуть становити вальдорфські школи, школи М. Монтесорі, Кемпхільські школи, школи С. Френе, школи «Садбері Вaley» і школа А. Нілла («Самерхіл»).

Доведено, що з урахуванням критеріїв, за якими можна визначити окремі пари або тематичні групи, один з елементів яких є загальноновизнаним, традиційним, а інший – альтернативним, аналізовані школи є, як правило: приватними (за джерелом фінансування), світськими або релігійними (за ставленням до релігії), холістичними (за організацією навчальної діяльності), діалогічними (за характером навчального процесу), авторськими (за наявністю авторської концепції). Ці школи, які керуються стрункими авторськими педагогічними концепціями, пройшли випробування часом і добились громадського визнання: школи М. Монтесорі (з 1909 р.), вальдорфські школи (з 1919 р.), школа А. Нілла (з 1921 р.), школи С. Френе (з 1934 р.), кемпхільські школи (з 1939 р.), школи «Садбері Вaley» (з 1968 р.).

Проаналізовано особливості педагогічних концепцій їхніх засновників (Марії Монтесорі, Рудольфа Штайнера, Александра Нілла, Селестена Френе, Карла Кеніга, Даніеля Грінберга), історію створення і розвитку цих альтернативних шкіл, їхні характерні ознаки, а також сучасний стан поширення у країнах Європейського Союзу. Виявлено, що найбільше альтернативних шкіл функціонує у Німеччині (249), Нідерландах (104), Бельгії (73), Великобританії (43), Франції (40), Фінляндії (26), Чехії (22), Швеції (50), Австрії (21), Данії (17). Крім того, функціонує і низка закладів

дошкільної освіти, проте вони не були предметом нашого аналізу.

Унаслідок аналізу джерел із проблеми визначено стратегії реалізації ідей альтернативної педагогіки в школі, під якими розуміємо узгоджений комплексний план для керування заходами та видами діяльності, спрямованими на досягнення певних цілей та розв'язання завдань альтернативної освіти. Виявлено, що у різних поєднаннях специфіку діяльності альтернативних шкіл визначають стратегії бріколажу, візуалізації, множинності інтелекту і трансдисциплінарності.

Стратегія бріколажу спрямовує освітню діяльність на відхилення, альтернативу, при якій обмеженими засобами можна виконати необмежену кількість завдань. Ідеться про відмову від тяжіння до центру на користь децентралізації, що створює умови для креативної раціональної праці. Бріколер, яким у нашому дослідженні є вихованець, працює, не керуючись правилами, і формулює правила на основі того, що уже зроблено. В іншому значенні бріколер – це людина, яка вміє виконувати різноманітні завдання, але не співвідносить їх із наявним матеріалом та інструментом, що необхідні для реалізації проекту. Зроблено висновок про те, що бріколаж, який є неможливим у традиційній формальній освіті, стає типовим явищем у полі альтернативної освіти, оскільки вона базується на створенні мережі інформаційних джерел та інструментів, застосування яких веде до трансформації нового знання і реконструкції значень.

Стратегія візуалізації скеровує навчання і виховання на використання візуалізованого уявлення про предмет, речовину, абстрактне поняття або явище, яке є продуктом свідомості і підкреслює важливість образів у дитячій свідомості або зображень навколишнього світу, що знаходять свої вияви у фотографіях, фільмах, малюнках, графічних символах, ідеографічній мові тощо. Серед методів, які використовують для реалізації стратегії візуалізації в альтернативних закладах середньої освіти, визначено методи евристичних вправ, візуалізації досвіду, кольорових сигналів, образних метафор, ескізу ідеї, графічних символів, драматизації, кінестетичних концептів, тілесних мап.

Стратегія множинності інтелекту базується на теорії Г. Гарднера і визначає характер навчально-виховної діяльності більшості альтернативних шкіл з урахуванням вісьмох первинних видів інтелекту: лінгвістичного, логічно-математичного, музичного, тілесно-кінестетичного, просторового, натуралістичного, інтерперсонального й інтраперсонального. Ідеться про надання вихованцям можливості розвинути оптимальні здібності в кожній складовій множинного інтелекту.

Окреслено специфіку укладання навчальних програм закладів середньої освіти на засадах мультидисциплінарності, інтердисциплінарності і трансдисциплінарності на протигагу дисциплінарному підходу, який упродовж століть побутує у традиційній освіті і використовується з метою генерування нового знання в межах однієї дисципліни з використанням

властивої їй наукової методології. Стратегія трансдисциплінарності визначає інтегрований підхід до навчально-виховної діяльності, який успішно реалізують у альтернативних школах, де, як правило, створено умови для поєднання індивідуального і групового навчання у формах, які є комфортними для учня.

За даними щодо частотності використання методів у навчальному процесі альтернативних шкіл, отриманими внаслідок анкетування адміністрації і вчителів 75 альтернативних шкіл, виявлено, що найбільш активно вони застосовують у своїй навчально-виховній системі такі методи: метод евристичних вправ, візуалізації досвіду, ескізу ідеї, навчальної драматизації, кінестетичних концептів (пантоміма, мануальне конструювання), тілесної експресії, мозкового штурму, проблемних логічних вправ, музичних концептів, гри, індивідуальних і групових проєктів.

Для визначення форм альтернативної освіти було досліджено організацію навчально-виховної діяльності альтернативних закладів середньої освіти різних типів. Джерелами інформації були дані, отримані під час безпосереднього спостереження автора за навчально-виховним процесом альтернативних шкіл у країнах ЄС, і анкетування, у якому взяли участь представники адміністрації і вчителі 75 альтернативних шкіл у країнах ЄС. Спостереження за навчально-виховним процесом 14 альтернативних шкіл різних типів, зокрема у Польщі (1 вальдорфська школа і 1 школа Монтесорі), Німеччині (2 вальдорфські школи, 1 школа Монтесорі, 1 школа Френе), Фінляндії (1 вальдорфська школа і 1 школа Монтесорі, 1 школа Френе), Франції (1 вальдорфська школа і 1 школа Монтесорі, 2 школи Френе), дало змогу визначити форми реалізації концептуальних засад альтернативної педагогіки, описати специфіку їх застосування у школах різних типів і укласти перелік форм для подальшого дослідження.

Отже, дослідивши практичні аспекти реалізації основних засад альтернативної педагогіки у школі, зроблено висновок, що навчання і виховання в альтернативних школах загалом відбувається у таких формах: шкільний театр, лекція з одночасним обговоренням, дискусія у великих і малих групах, науково-дослідний експеримент і демонстрація, самостійне навчання і дослідження, саморегульоване навчання, програмоване самонавчання, демократичне управління школою, уроки поза школою, навчання у різновікових групах, навчання однолітками, групові обговорення з мозковим штурмом, учнівство (навчання майстерності у ролі учня), соціальні зібрання як контекст для навчання, сеанси цілепокладання.

Обґрунтовано виконання альтернативною освітою економічної, соціальної, політичної, культурної, освітньої функцій. Зроблено висновок про домінування соціальної і культурної функцій, на відміну від економічної, політичної й освітньої функцій, які є провідними в конвенціональній освіті.

РОЗДІЛ IV МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОЇ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄС

4.1. Нормативно-законодавче забезпечення функціонування шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС



При розгляді й систематизації нормативно-законодавчого забезпечення функціонування шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС важливо брати до уваги документи чотирьох рівнів:

- закони, конвенції й декларації світового рівня, визнані Організацією Об'єднаних Націй, які визначають глобальні підходи до реалізації свободи у виборі освітніх послуг, які повною мірою відповідають інтересам, здібностям і талантам дітей;
- закони, доповіді й рекомендації на рівні Європейського Союзу, які дають змогу отримати уявлення про загальноєвропейську політику в галузі альтернативної освіти;
- конституції держав, що входять до складу Європейського Союзу, які визначають державну освітню політику щодо альтернативних навчальних закладів у окремо взятих країнах;
- законодавчі документи окремих країн щодо недержавного сектору в освіті, які регулюють практичні аспекти функціонування закладів альтернативної освіти, які здебільшого є недержавними.

Документом першочергової ваги у визначенні прав і свобод дитини є Конвенція про права дитини (від 20 листопада 1989 року). Згідно зі Статтею 28, «Держави-учасниці визнають право дитини на освіту, і з метою поступового досягнення здійснення цього права на підставі рівних можливостей вони, зокрема, сприяють розвитку різних форм середньої освіти, як загальної, так і професійної, забезпечують її доступність для всіх дітей» [61]. У цьому контексті важливою є наявність освітніх альтернатив, які, розширивши поле конвенціональної освіти, забезпечать дітям і їхнім батькам можливість вибору з-поміж широкого спектра закладів середньої освіти, що, водночас, підвищить якість освітніх послуг.

Серед загальноєвропейських документів, що привертають увагу до освітніх альтернатив, важливе місце займають нормативні акти, створені в рамках стратегії, визначеної Лісабонською декларацією (2007), яка 165 статтею стверджує, що «Союз має сприяти розвитку якісної освіти

засобами співпраці між країнами-членами, підтримуючи за необхідності їхні дії при збереженні відповідальності країн за зміст навчання і викладання, організацію освітніх систем та культурну і мовну різноманітність» [169, с. 158].

Згідно з комюніке Європейської Комісії від 21 лютого 2007 року «цілісна структура індикаторів і даних для оцінювання прогресу у досягненні цілей Лісабонської декларації» [135], ефективність модернізації шкільної освіти у ЄС вимірюється такими показниками: кількість учнів, які не закінчують обов'язкової освіти, управління школами, школи як багатоцільові локальні навчальні центри, професійний розвиток учителів. Визначені показники перебувають у прямій залежності від наявності і якості запропонованих освітніх альтернатив, які забезпечують свободу вибору навчальних закладів, що відповідають різним навчальним стилям, і служать центром місцевої громади.

В ухвалі представників урядів країн-членів ЄС під час засідання 22 травня 2008 р. зазначено, що «в той час як за країнами-членами зберігається повна відповідальність за зміст навчання, забезпечення креативності й інновацій, водночас освіта є тією інституцією, у якій якість і ефективність на національному й регіональному рівнях виграють за умови співпраці на загальноєвропейському рівні» [168]. Значення креативності, інноваційності, які є ключовими чинниками функціонування альтернативних закладів освіти, важко переоцінити, зважаючи на те, що їх визначають як «головний чинник для майбутнього зростання» [151], а 2009 рік було проголошено Роком креативності й інновацій у Європі [352].

Пріоритети, визначені цією зустріччю, цілком відповідають цілям альтернативної освіти, оскільки, як зазначено в Ухвалі, «починаючи зі шкільного рівня, освітні системи повинні сприяти розвитку специфічних знань і вмінь у тісному взаємозв'язку з креативністю, таких як допитливість, інтуїція, критичне і всебічне мислення, вміння розв'язувати проблеми, здатність до експериментування, готовність ризикувати і навчатися на помилках, використання уяви і обґрунтування гіпотез» [168], а роль учителів полягає у «розвитку творчого потенціалу кожної дитини через застосування творчих методів у власній роботі» [168].

У зв'язку з цим заохочується використання більш персоналізованих дитиноцентристських підходів до навчання, що керуються потребами і талантами дітей, а відтак, пов'язаних із креативністю і з використанням усіх ресурсів для підвищення мотивації до творчого навчання, яке є пріоритетним у більшості альтернативних шкіл.

Комюніке Європейської Комісії щодо ефективності і рівності в освітній сфері європейських країн (2006) привертає увагу до підвищеного рівня автономності у деяких країнах-членах і наголошує на необхідності «поєднання автономності і відповідальності у забезпеченні ефективної освіти» [352]. Автономні заклади середньої освіти мають право на

існування, якщо вони відповідають визначеним стандартам і критеріям оцінювання за одночасного забезпечення ефективності і рівності в освітній сфері.

Дослідження освітнього законодавства країн Європейського Союзу виявило, що закони й положення, які стосуються альтернативної освіти і проголошують свободу і права, з'являються на тлі загального суспільного конфлікту в історії тієї чи іншої європейської країни. Це традиційне протистояння між консервативними інтересами, що вбачають в освіті інструмент забезпечення суспільного порядку, і реформаторами, які перебувають у постійному пошукові унікальності й інноваційності. Країни, у яких діє певною мірою сформована система закладів альтернативної освіти, мають чинні закони, положення, накази щодо альтернативної освіти на усіх рівнях – держави, міністерства, відділів освіти, окремих навчальних закладів.

Країни, згідно з проаналізованими законами і положеннями, можна поділити на такі групи:

- до першої належать країни, які визнають можливість створення альтернативних шкіл релігійними установами, приватними особами, організаціями, спілками й урядовими структурами; підтримують ініціативи у формі альтернативних шкіл, домашнього навчання тощо (Нідерланди, Німеччина, Данія, Австрія, Бельгія, Велика Британія, Естонія, Фінляндія, Франція, Чехія, Швеція, Польща);

- до другої групи відносимо країни, які законодавчо гарантують наявність різноманітних освітніх можливостей, але на практиці не надають підтримки альтернативним школам (Латвія, Ірландія, Іспанія, Італія);

- до третьої групи належать країни, які використовують в межах традиційної освіти елементи альтернативних освітніх моделей, вважаючи їх експериментальними й інноваційними (Греція, Кіпр, Латвія, Литва, Португалія, Румунія, Словаччина);

- до четвертої групи належать країни, які в альтернативних закладах середньої освіти вбачають специфічні, особливі, і, як правило, неприйнятні для освітньої системи явища (Люксембург, Мальта, Словенія, Угорщина).

Досить показовою для країн першої групи є Стаття 23 Конституції Нідерландів, у якій проголошено, що «всі люди мають право надавати освітні послуги» [171, с. 8]. Цей принцип служить підґрунтям для трьох основних освітніх свобод: свободи вільного заснування шкіл, свободи шкільної політики і свободи організації школи. Усе це, звісно, не означає, що немає жодної підзвітності і контролю за освітньою діяльністю альтернативних шкіл, оскільки йдеться про такі освітні послуги, «які контролюються владою і не суперечать чинному законодавству, а право перевіряти компетентність і моральну цілісність учителів регулює Парламентський акт» [171, с. 8].

У Конституції Федеративної Республіки Німеччина Статтею 7 гарантовано дотримання прав приватних шкіл [142, с. 10]. Приватним школам, у тому числі, альтернативним, гарантовано права на створення і функціонування. Проте існують обмеження й умови, дотримання яких є обов'язковим. Так, «приватні школи, які виступають альтернативою державним, повинні бути санкціоновані державними органами і підлягають законодавству окремих федеральних земель. Це можливо, лише якщо альтернативні школи не поступаються державним у своїх цілях, матеріальній базі, професійній підготовці вчителів і персоналу, і якщо не заохочується поділ дітей за рівнем заможності їхніх батьків. Ухвала може бути скасована, якщо не дотримані вимоги до відповідного економічного чи юридичного статусу вчителів [142, с. 10].

Акцент на відповідності освітньому законодавству зроблено в конституціях низки країн першої групи. Так, у Конституції Австрії (стаття 14) зазначено, що альтернативні школи набувають державного статусу за умови підтвердження ними відповідності статуту державних шкіл, що може бути перевірено відповідними комісіями і офіційними особами [195, с. 8–9]. Естонською Конституцією (стаття 37) визначено право заснування альтернативних шкіл, якщо їх функціонування не порушує освітнього законодавства. Зазначено, що «батьки приймають остаточне рішення щодо вибору освітнього закладу для своїх дітей» [356]. Головним законом Фінляндії (стаття 16) гарантовано право «обирати альтернативні освітні послуги, які відповідають здібностям і спеціальним потребам дітей, а також можливостям їхнього розвитку, якщо це не пов'язано з фінансовими труднощами» [353, с. 3].

Типовим представником першої групи є Данія. У 76 статті Конституції цієї країни йдеться про те, що «кожна дитина шкільного віку має право на безкоштовну освіту в державній школі (*Folkeskole*)». Проте тут же зазначено, що батькі та опікуни, які надають дітям можливостей навчання вдома чи у закладах, освітні послуги яких відповідають чинним стандартам, не зобов'язані віддавати їх виключно до державних шкіл [360]. Ця стаття Конституції надає право на створення приватних шкіл, а в Акті про приватну школу (*Private Basic School Act*) вказано, що право батьків на навчання власних дітей було визнано Данською конституцією ще в другій половині XIX ст. Законодавство цієї країни особливо чітко окреслює права й обов'язки батьків, оскільки традиційним є переконання, що головну роль в театрі освітніх дій відіграє не уряд, а батьки і місцева громада [284, с. 135]. У Данії Міністерством освіти розроблено «Рекомендації щодо впровадження і контролю дотримання зобов'язань у забезпеченні освіти у вільних (*Friskole*) і приватних (*Private*) школах» (*Guidelines for the Implementation and Supervision of the Obligation to Provide Education in Friskole and Private Basic Schools (2000)*), де подано чітку інформацію щодо кроків і вимог до створення альтернативних шкіл. Данська система освіти

базується на обов'язковості освіти, але не обов'язкових визначених формах навчання – батьки мають право обирати як серед муніципальних шкіл, так і серед альтернативних, а якщо набули достатньої кваліфікації і сміливості – можуть відкрити власну школу на тих засадах, які вважають правильними [362, с. 18].

У чеській конституції (стаття 33) також визначено право на заснування альтернативних навчальних закладів, у яких «освіта може бути надана в обмін на плату за навчання», причому «умови, за яких громадянам може бути надана державна підтримка, визначені освітнім законодавством» [317].

Подібно до чеського, польський основний закон (стаття 70) визначає право батьків на вибір недержавних шкіл для дітей і право громадян та організацій відкривати початкові і середні школи на засадах, які не суперечать чинному освітньому законодавству [359].

Дотримання прав і свобод освітян, батьків і дітей, які обирають альтернативні освітні послуги у цих країнах, вочевидь підтверджує кількість альтернативних закладів на початковому і середньому освітньому щаблях.

До другої групи (країни, які законодавчо гарантують наявність різноманітних освітніх можливостей, але на практиці не надають альтернативним школам підтримки) нами віднесено Латвію, Ірландію, Іспанію й Італію.

Так, наприклад, Ірландською конституцією (стаття 42) гарантовано «повагу прав і обов'язків батьків щодо забезпечення релігійної, інтелектуальної, фізичної і соціальної освіти дітей згідно з їхніми можливостями», а також визначено свободу батьків у «наданні домашньої освіти, освіти у приватних чи державних навчальних закладах» [170, с. 58]. Конституція Іспанії надає фізичним і юридичним особам право на відкриття освітніх центрів, якщо вони не порушують конституційних принципів [369, с. 14]. Конституції Італії і Латвії [355; 357] наголошують на праві дітей на освіту різних рівнів, не поділяючи заклади середньої освіти на підставі різних навчальних програм чи форм власності.

До третьої групи (країни, які використовують у межах традиційної освіти елементи альтернативних освітніх моделей, вважаючи їх експериментальними й інноваційними) нами віднесено Грецію, Кіпр, Латвію, Литву, Португалію, Румунію і Словаччину.

Так, у Конституціях Греції (Стаття 16) [354, с. 6], Латвії (стаття 12) [357], Литви (Стаття 40) [358] увага сконцентрована на наданні якісних безкоштовних освітніх послуг у державних школах, а у Конституції Португалії (Стаття 43) головний акцент зроблено на свободі навчання і учіння у широкому їх розумінні з гарантією вимог з боку держави щодо дотримання філософських, естетичних, політичних, релігійних чи ідеологічних директив у змісті навчальних програм [172]. У румунській

конституції (Стаття 32), з огляду на специфіку національного складу держави, прописано доступність навчальних програм мовами національних меншин. Крім того, у Конституціях Румунії і Словаччини (Стаття 42) знаходимо інформацію про можливість функціонування недержавних шкіл [173].

У Конституціях Люксембургу, Мальти, Словенії, Угорщини (країни, які в альтернативних закладах середньої освіти вбачають специфічне, особливе, і, як правило, неприйнятне для освітньої системи) практично немає інформації про альтернативні освітні послуги, що є цілком логічним з огляду на освітню політику названих вище держав. Як наслідок, практично не йдеться про існування альтернативних закладів середньої освіти у цих країнах.

На основі конституцій держав ЄС було виявлено відповідну систему законів, що регламентують діяльність середніх закладів альтернативної освіти (див. табл. 4.1) (див. додаток П).

Таблиця 4.1

Закони країн-членів Європейського Союзу щодо створення і функціонування альтернативних закладів середньої освіти

Країна	Закон
Австрія	Закон про приватну школу від 25 липня 1962 р. (Private School Law)
Бельгія	Закон про школу від 29 травня 1959 р. (Law on the school pact)
Болгарія	Національний освітній акт 1991 р. (National Education Act)
Великобританія	Закон «Про шкільні стандарти і засади» 1998 р. (Англія і Уельс) (School Standards and Framework Act)
	Закон «Про освіту» 1996 р. (Англія і Уельс) (Education Act)
	Закон «Про освіту» 1986 р. (Північна Ірландія) (Education Order)
	Закон «Про освіту» (Шотландія) 1980 р. (Education Act)
Греція	Закон № 682/77 щодо приватних, загальноосвітніх шкіл і шкіл-інтернатів (Law 682/77)
Данія	Акт про вільні і приватні початкові школи від 1998 р. (Act on free schools and private elementary schools)
	Об'єднаний акт про середню школу від 18 серпня 1998 р. (Consolidation Act)
Естонія	Закон «Про приватний навчальний заклад» 1998 р. (Private Education Institution Act)
Ірландія	Закон про освіту від 1998 р. (Education Act)
Іспанія	Органічний закон про право на освіту від 3 липня 1985 р. (Organic Act 8)
	Королівський декрет від 18 грудня 1985 р. (Royal Decree)
Італія	Закон № 62 про відповідну освіту і право на навчання від 10 березня 2000 р. (Law no. 62)
	Об'єднаний закон про приватні школи від 16 квітня 1994 р. (Consolidated act on private Schools)
Кіпр	Закон «Про приватну освіту» 1971 р. (Private School Law)

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

Латвія	Закон «Про освіту» 1999 р. (Education Law)
Литва	Оновлений закон «Про освіту» від 17 березня 2011 р. (Law Amending the Law on Education)
Нідерланди	Всі освітні закони стосуються як конвенціональних, так і альтернативних шкіл
Німеччина	У 7 федеральних землях – Закони про освіту (Education Acts); у 9 федеральних землях – Закони про приватну освіту, на федеральному рівні – Угода про приватну освіту від 11 серпня 1951 р.
Польща	Статут про систему освіти від 2004 р.
Португалія	Оновлений закон «Про освіту» 2007 р.
Румунія	Закон «Про освіту» 1995 р. Organic Act of education
Словаччина	Звід законів «Про освіту» 2002 р. (Law Code on Education)
Словенія	Закон «Про початкову освіту» 1996 р. (Elementary School Act)
	Закон «Про гімназійну освіту» 1996 р. (The Gymnasiums Act)
Угорщина	Закон «Про освіту» 1996 (Act on Education)
Фінляндія	Закон про базову освіту від 1998 р. (Basic Education Act)
	Закон про середню освіту від 1998 р. (Upper Secondary Schools Act)
Франція	Закон Гобле про приватну освіту від 30 жовтня 1886 р. (GOBLET Act)
	Акт Фалло про середню освіту від 15 березня 1850 р. (FALLOUX Act)
	Акт Дебре про відносини між державною і приватною початковою і середньою освітою від 31 грудня 1959 р. (DEBRÉ Act)
Чехія	Закон «Про дошкільну, базову, середню, вищу, професійну та інші види освіти» 2004 р. (Law on Preschool, Basic, Secondary, Tertiary, Professional and other Education)
Швеція	Закон про освіту від 1985 р. (Education Act) зі змінами у 1992 р. і в 1997 р.
	Постанова про незалежні школи від 1996 (Ordinance for independent Schools), 1996

Як бачимо з таблиці, у низці країн (Австрія, Греція, Данія, Естонія, Італія, Кіпр, Німеччина, Франція, Швеція) розроблені окремі закони, якими керуються при створенні, функціонуванні і закритті альтернативних шкіл. У цих законах подано практичні аспекти реалізації гарантії конституцій окремих країн щодо вільного вибору навчального закладу. У них розставлено **акценти щодо організації діяльності альтернативного освітнього сектора** (див. додаток II):

- *Окреслення загальних засад функціонування альтернативних шкіл* (Австрійський Закон про приватну школу від 25 липня 1962 р. (Private School Law), Грецький Закон № 682/77 щодо приватних, загальноосвітніх шкіл і шкіл-інтернатів (Law 682/77), Данський Акт про вільні і приватні початкові школи від 1998 р. (Act on free schools and private elementary schools), Італійський Об'єднаний закон про приватні школи від 16 квітня 1994 р. (Consolidated act on private Schools). У 7 федеральних землях Німеччини діють Закони про освіту (Education Acts); у 9 федеральних землях – Закони про приватну освіту, на федеральному рівні – Угода про приватну освіту від 11 серпня 1951 р., що декларують право на відкриття

школи, якщо вона відповідає вимогам до освітніх цілей, умов і кваліфікації персоналу, не є дискримінаційною по відношенню до дітей і фінансового стану їхніх батьків.

- *Детальна інформація щодо заснування, функціонування і закриття альтернативних закладів середньої освіти з описом процедури і переліком документів* (Естонський Закон «Про приватний навчальний заклад» 1998 р. (Private Education Institution Act), Швецька Постанова про незалежні школи від 1996 р. (Ordinance for independent Schools);

- *Визначення специфіки взаємостосунків державного і приватного секторів у освіті* (Кіпрський Закон «Про приватну освіту» 1971 р. (Private School Law), що роз'яснює питання ліцензування і державної акредитації альтернативних шкіл; Французький Закон Гобле про приватну освіту від 30 жовтня 1886 р. (GOBLET Act), що визначає правовий статус альтернативних початкових шкіл, та Акт Дебре про відносини між державною і приватною початковою і середньою освітою від 31 грудня 1959 р. (DEBRÉ Act), що визначає умови, при виконанні яких початкові і середні альтернативні школи можуть отримувати державні дотації.

В інших країнах (Бельгія, Болгарія, Великобританія, Ірландія, Іспанія, Італія, Латвія, Литва, Нідерланди, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Словенія, Угорщина, Фінляндія, Чехія, Швеція) можливість створення і функціонування альтернативних шкіл визначається загальним освітнім законодавством. Причини цього різні, причому, кардинально відмінні між собою:

- 1) *Відсутність особливої уваги до альтернативних шкіл, зважаючи на їхнє цілковите включення у систему освіти і рівноправний статус із загальноосвітніми школами* (наприклад, у Швеції (Закон про освіту від 1985 р.), поряд з головними засадами функціонування альтернативних шкіл, окреслено нові фінансові можливості для них; у Фінляндії в освітньому законодавстві школи не поділяються на конвенціональні й альтернативні, існує лише класифікація за етапами на заклади базової (Закон про базову освіту від 1998 р.) і середньої освіти (Закон про середню освіту від 1998 р.). У Нідерландах також всі освітні закони однаково стосуються як конвенціональних, так і альтернативних шкіл. У Великобританії Законом «Про шкільні стандарти і засади» 1998 р. (Англія й Уельс) визначено нові засади функціонування альтернативних шкіл, законом «Про освіту» 1996 р. (Англія й Уельс) окреслено вимоги до альтернативних шкіл, а Законом «Про освіту» 1986 р. (Північна Ірландія) визначено мінімальну кількість учнів у альтернативних школах. У Шотландії Закон «Про освіту» з головними засадами функціонування альтернативних шкіл був прийнятий ще раніше – у 1980 р. У Бельгії увагу освітніх політиків визначення засад управління альтернативними школами привернуло ще у 1959 р., коли Законом «Про школу» від 29 травня 1959 р. було гарантовано свободу у створенні шкіл за альтернативною програмою,

яка не суперечить міністерським стандартам, і з використанням альтернативних навчальних форм і методів.

2) *Важливість вироблення механізмів повноцінного включення альтернативних шкіл у загальну систему освіти.* Так, наприклад в Ірландії Закон про освіту від 1998 р. визначає умови, за яких альтернативні школи визнаються державою; в Іспанії – Органічний закон про право на освіту від 3 липня 1985 р. визначає умови функціонування інтегрованої мережі альтернативних шкіл у рамках угоди з урядом, а Королівський декрет від 18 грудня 1985 р. визначає базові стандарти, яким повинна відповідати школа для підписання угоди з урядом.

3) *Відсутність особливої уваги до альтернативних шкіл зважаючи на незначну кількість таких шкіл в освітній системі.* Однак, фактично у кожному законі про освіту визначено право на отримання освіти в альтернативних школах або за альтернативними програмами навчання. Так, у Болгарії (Національний освітній акт 1991 р.); Італії (Закон № 62 про відповідну освіту і право на навчання від 10 березня 2000 р.), Латвії (Закон «Про освіту» 1999 р.), Литві (Оновлений закон «Про освіту» від 17 березня 2011 р.), Польщі (Статут про систему освіти від 2004 р.) на законодавчому рівні визначено міністерські вимоги до створення, функціонування і закриття альтернативних шкіл. У законах низки країн (Португалія (Оновлений закон «Про освіту» 2007 р.), Румунія (Закон «Про освіту» 1995 р.), Словаччина (Звід законів «Про освіту» 2002 р.), Словенія (Закон «про початкову освіту» 1996 р., Закон «Про гімназійну освіту» 1996 р., Угорщина (Закон «Про освіту» 1996), Чехія (Закон «Про дошкільну, базову, середню, вищу, професійну та інші види освіти» 2004 р.) йдеться про можливість отримання освіти в альтернативних навчальних закладах і вказано на можливість упровадження альтернативних програм навчання в конвенціональних школах.

За джерелом фінансування, вважаючи нормою державні школи, до альтернативних відносимо приватні середні навчальні заклади, причому звернемо увагу на те, що всі альтернативні школи, які ми розглядаємо, є недержавними навчальними закладами, тому на них розповсюджуються всі особливості функціонування приватного сектора в освіті. Отже, розглянемо підходи, якими керується освітня політика країн ЄС щодо приватної освіти, зосереджуючись лише на загальних положеннях, не деталізуючи критерії і вимоги до діяльності альтернативних шкіл, яким присвячуємо окремий параграф.

У різних країнах Європейського Союзу приватні школи викликають різні асоціації. У Великобританії, для прикладу, це, як правило, престижні елітні заклади, які готують молоде покоління із заможних родин до постів у вищих ешелонах бізнесу, політики і суспільства. В інших країнах ЄС приватна освіта теж часто асоціюється з елітарністю.

Існують різні визначення приватних або автономних освітніх

інституцій. Найчастіше йдеться про *заклади формальної освіти, створені і фінансовані неурядовими організаціями і окремими особами*. Але в рамках цього визначення, як правило, розмежовують суто приватні навчальні заклади, які не отримують державної фінансової підтримки, і навчальні заклади, які отримують різнопланову державну фінансову підтримку грантового характеру.

У першому випадку навчальні заклади повністю фінансуються окремими особами або неурядовими організаціями, які є суб'єктами підприємницької діяльності. У другому випадку школи отримують державну підтримку, причому обсяги фінансування відрізняються значною мірою і часто можуть бути використані лише за певними видатками. Залежно від країни, обидва види приватних навчальних закладів підлягають або не підлягають державному контролю і регулюванню.

За дорученням Європейської Комісії EURYDICE, розгалужена інформаційна мережа ЄС у 1992 році вперше надрукувала детальну інформацію про різновиди приватної освіти у країнах ЄС. У 1999 році більш повна оновлена інформація була оприлюднена за дорученням Європарламенту [311]. Після цього опубліковані європейськими адміністративними структурами офіційні матеріали здебільшого стосувалися лише тих приватних навчальних закладів, які надають обов'язкову освіту. Поза увагою залишалися заклади дошкільної, післяобов'язкової освіти і спеціальної освіти.

Згідно з інформацією, країни-члени Європейського Союзу можуть бути поділені на три групи за класифікацією, що ґрунтується на типовому виді стосунків між приватними навчальними закладами і державою:

- У Греції і Об'єднаному Королівстві більшість різновидів приватних шкіл не отримують жодного державного фінансування, проте держава здійснює жорсткий контроль за функціонуванням таких закладів.

- У Франції, Італії і Португалії можливі різні види стосунків між державою і закладами приватної освіти. Школи можуть отримувати державне фінансування у більшому чи меншому обсязі, залежно від того, якою мірою вони готові підлягати державному управлінню у виборі змісту, форм навчання і добору педагогічних кадрів.

- В Австрії, Бельгії, Данії, Фінляндії, Німеччині, Ірландії, Люксембурзі, Нідерландах, Іспанії і Швеції усі приватні навчальні заклади користуються державною фінансовою підтримкою. Приватним школам дозволено функціонування на тих же засадах, що і державним школам [311, с. 11].

Державні витрати на приватну освіту можуть стосуватися таких груп видатків: утримання персоналу, операційні видатки і капітальні видатки. Схеми державного фінансування значно різняться у різних країнах Європейського Союзу. У шести країнах (Бельгії, Іспанії, Ірландії, Нідерландах, Австрії й Португалії) держава повністю покриває видатки на

заробітну платню педагогічного персоналу. Також держава часто надає операційні кошти, а от у капітальних видатках країни-члени ЄС, як правило, більш економні. Нідерланди – єдина країна ЄС, яка надає гранти, які повністю покривають усі витрати, пов'язані з будівництвом, орендою і утриманням приміщень і обладнання. У Бельгії, Фінляндії, Франції, Німеччині та Ірландії такі витрати держава покриває лише частково. В інших країнах приватні навчальні заклади співпрацюють з місцевою владою з цих питань.

Очевидними є певні риси, відмінні у різних державах-членах ЄС. У Німеччині законодавством заборонено державну монополію на обов'язкову освіту. Майже всі приватні школи є членами асоціацій, які відстоюють їхні права на регіональному рівні, проте партнерська взаємодія між такими асоціаціями і відповідними державними структурами відсутня. В Ірландії більшість автономних початкових шкіл, які є у власності певних релігійних конфесій, фінансує держава. Понад те, держава надає фінансову підтримку школам, які створені батьками.

В Італії дискусії щодо характеру приватної освіти були досить бурхливими, зважаючи на залучення теми релігійного і світського характеру освіти. Парламентові вдалося лише у 2000 році подолати 50-річну заборону на створення приватних шкіл. Державна фінансова допомога надається сьогодні лише опосередковано, у формі стипендій і пільгового оподаткування, оскільки законодавством державі заборонено фінансувати функціонування приватних інституцій. Незважаючи на це, регіональні органи влади, яким у 1997 році делеговано ряд повноважень в освітній галузі, пропонують гранти і ваучери на навчання дітей у приватних школах.

Отже, альтернативні школи, які є приватними за джерелом фінансування, неоднаковою мірою включені в систему загальної освіти держав-членів Європейського Союзу, і зазнають контролю різного рівня, який не завжди прямо пов'язаний із часткою державної і громадської фінансової допомоги навчальному закладу.

4.2. Дотримання національних та загальноєвропейських освітніх стандартів у закладах альтернативної шкільної освіти країн ЄС

Проблему забезпечення якості освітніх послуг в альтернативних школах варто розглянути в контексті існування різних підходів до альтернативної освіти в країнах ЄС. Ця проблема є набагато ширшою, ніж просто оцінювання діяльності цих інституцій державними структурами, які відповідають за акредитацію чи інспектування.

Перш за все, значну роль відіграє ставлення до альтернативних шкіл на державному рівні, що склалося історично. Розглянемо тенденції, які впливають на дотримання загальноєвропейських освітніх стандартів, у тих

країнах, де найбільш активно функціонують заклади альтернативної освіти [311].

Так, альтернативні підходи до освіти цінують у Данії, починаючи з ідей Грюнтіґа, який прагнув звести формальне завдання школи до навчання читанню, письму й арифметиці, натомість залишивши більше часу на так звану «ліберальну наративну освіту», яка би сприяла розвитку дитячого різнорівневого інтелекту. Ідеї Грюнтіґа були екстрапольовані на практику у «вільних школах» Крістена Кольда, які не вважаються елітарними приватними навчальними закладами і до яких висуваються такі ж вимоги, як і до інших шкіл, що засвідчують усі документи державного, регіонального і локального рівнів.

У Бельгії альтернативні школи отримують 100 % фінансову підтримку громад (фламандської, французької або німецької), якщо вони відповідають законодавчим вимогам. Учителі мають повну свободу у виборі методів навчання, а батьки – у виборі навчальних закладів для своїх дітей.

У Німеччині дозвіл засновувати й утримувати альтернативні школи гарантує відсутність державної монополії на освіту. До альтернативних навчальних закладів застосовують ті ж критерії, що й до державних, проте, у свою чергу, перші впливають на розвиток останніх, пропагуючи нетрадиційні методи навчання. Є тенденція до активнішого створення альтернативних шкіл у східних землях, у той час як у Західній Німеччині продовжують функціонувати авторські альтернативні моделі, які, власне, і є основою нашого дослідження.

Після 1980 р. в Іспанії виникли три нові тенденції щодо регулювання функціонування альтернативних шкіл: по-перше, вони почали отримувати державні дотації на додаткові два роки навчання, зважаючи на те, що обов'язкову освіту продовжили до 16 років; по-друге, держава почала активніше заохочувати батьків до вільного вибору навчальних закладів для дітей, що вплинуло на розвиток альтернативної освіти; по-третє, намір залучити більшу кількість дітей до дошкільної освіти вплинув на підтримку дошкільних закладів альтернативної освіти, що, у свою чергу, засобами наступності впливає на продовження навчання цих дітей в альтернативних школах початкового і середнього щаблів.

Альтернативні школи в Нідерландах мають значну автономію і повну свободу у виборі методів навчання, працевлаштуванні вчителів, визначенні складу опікунської ради, стосунках із різними партнерськими організаціями. Фінансова і законодавча підтримка, яка сприяла значному поширенню шкіл, діяльність яких ґрунтується на альтернативних філософських підходах, глибоко вкоренилася, оскільки впливає з потреб національної ідентичності. Цю стабільність підтверджує ще й той факт, що співвідношення загальноосвітніх і альтернативних шкіл (1:2) залишається приблизно однаковим ще з початку ХХ ст.

У деяких країнах різноманітні альтернативні школи включено в загальну систему середньої освіти і, як наслідок, вони отримують державні субсидії. Інші країни застосовують до альтернативних шкіл уніфіковані вимоги, які висуваються і до державних загальноосвітніх закладів, у такий спосіб накладаючи на них обов'язок пристосовуватися до загальних умов. У низці країн альтернативні школи сприймають як приватні заклади, які надають послуги тим дітям, які відмовляються відвідувати традиційні школи з різних причин.

Зважаючи на соціальну значущість проблеми невідвідування школи, уряди цих країн обіцяють надати підтримку альтернативним школам, проте акцентують на необхідності спрямування роботи на повернення таких дітей у звичайне освітнє середовище. Тому більшість шкіл такого типу мають проблеми із проходженням офіційної акредитації. З іншого боку, спостерігаються певні зрушення в бік активнішого визнання альтернативних освітніх моделей. Так, наприклад, такі країни, як Нідерланди і Данія акредитували альтернативні школи, таким чином включивши їх у загальну систему освіти і забезпечивши їм надання державної підтримки.

Проте слід зазначити, що процес інспектування й акредитації для альтернативних шкіл часто є болісним і тривалим у деяких країнах. У таких випадках важливо розглянути підходи, які застосовують для цих механізмів державного регулювання. Як показали дослідження, такі форми державного регулювання застосовують у країнах ЄС для забезпечення і контролю якості освітніх послуг альтернативних шкіл до або й після відкриття цих шкіл з різною частотністю.

Крім того, механізми регулювання якості включаються і коли йдеться про створення і реєстрацію альтернативних шкіл, причому до уваги найбільшою мірою беруть відповідність навчальних програм, підручників і рівень викладання. Проте оцінюють і умови, в яких функціонує чи планує функціонувати навчальний заклад, обладнання, способи перевірки навчальних досягнень, відповідність освітньому законодавству, цілі школи тощо. Є багато складників оцінювання якості функціонування альтернативних шкіл, проте у дослідженні зосередимося на найголовніших, які практикуються у більшості країн ЄС.

Перед тим, як вдаватися в деталі, важливо розглянути підходи, визначені офіційним законодавством окремих країн. Проте наявність псевдо-альтернативних шкіл і програм призвела до побутування думки про спрощену порівняно із загальноосвітньою школою модель отримання сертифіката про середню освіту. З іншого боку, різноманітні альтернативні навчальні програми були призначені для учнів, які з певних причин залишили школу або демонстрували асоціальну поведінку. Проте, незважаючи на випадки ставлення до альтернативної освіти як до освіти нижчої якості, існують дані, що свідчать про інше. За даними британського

дослідника Д. Ханнама, «громадянська освіта є більш успішною якраз в альтернативних освітніх закладах. Як приклад, він наводить школи з усталеними самоврядними моделями на зразок школи «Самерхіл» [232].

Дотримання стандартів у галузі приватної освіти

Усі країни Європейського Союзу своїми законодавчими актами гарантують дотримання мінімальних офіційних стандартів у наданні освіти. Останнім часом існують тенденції до збільшення вимогливості до приватних шкіл, причому стандартизація виступає мірилом успішності надання ними освітніх послуг. Обов'язковою вимогою, затвердженою законодавствами країн ЄС, є наявність в учителя відповідної кваліфікації.

В Австрії, Німеччині, Нідерландах і Люксембурзі законодавством визначені вимоги до вчителя, де особливу роль відіграють такі характеристики, як моральність, законслухняність і здатність служити прикладом для молоді. Лише у Данії і Швеції окремі приватні школи можуть визначати власні стандарти професійної придатності персоналу. Вимоги до матеріальної бази, визначені законодавчо, насамперед стосуються безпеки будівель і обладнання. У кількох країнах ЄС законодавством визначена мінімальна кількість учнів у школі.

Моніторинг приватних навчальних закладів, як і державних, як правило, покладено на державну інспекцію або інші державні або регіональні інституції, подібні за функціями. У Нідерландах державна інспекція має самоврядний статус і є напівавтономною інституцією.

Аналіз організаційно-правового і навчально-методичного забезпечення функціонування альтернативних шкіл дав змогу виокремити умови дотримання національних та загальноєвропейських освітніх стандартів у закладах альтернативної шкільної освіти країн ЄС:

- відповідність вимогам, які висувають до державних шкіл;
- відповідність національним цілям і освітнім стандартам;
- чітко визначена унікальність порівняно із загальноосвітніми школами;
- дотримання прав людини;
- дотримання акредитаційних і інспекційних вимог;
- відповідність вимогам до змісту навчання;
- можливість проходження державного тестування;
- відповідність навчально-методичного забезпечення;
- відповідність вимогам до персоналу;
- відповідність вимогам до приміщень і обладнання;
- наявність мінімальної кількості учнів.

Відповідність вимогам, які висувають до державних шкіл

У більшості європейських країнах альтернативні заклади середньої освіти повністю прирівнюються до конвенціональних і, як наслідок, під час акредитації вони підлягають загальним вимогам.

Яскравим прикладом є Данія – країна, де практикується вільне відкриття альтернативних шкіл фізичними і юридичними особами. Це закладено і в конституції цієї країни, і у Законі про приватну базову школу, де у Статті 1 зазначено, що альтернативні школи, які надають освіту з першого до дев'ятого року навчання, підпорядковані загальним стандартам, які діють у початковій і базовій освіті.

У Статті 3 цього ж закону зазначено, що мають здійснюватися інспекції для підтвердження, чи освітні послуги щодо викладання трьох предметів – данської мови, математики і англійської мови – відповідають державним стандартам. Німеччина є ще однією країною, у якій відповідність загальним стандартам прописана в основному законі (Стаття 7), де сказано, що альтернативні школи будуть акредитовані, якщо вони пропонують освітні послуги, які не поступаються державним школам поставленою освітньою метою, будівлями і обладнанням, підготовкою вчителів, і якщо у них немає селекції учнів на основі рівня добробуту їхніх батьків. Іншими словами, навчальний план може не бути ідентичним із тим, який пропонують державні школи, але відповідність між ними має бути гарантована.

Відповідність національним цілям і освітнім стандартам

Згадана вище відповідність конвенціональній освіті створює низку спірних питань, які випливають з самої природи освітніх альтернатив і є складними щодо їх розв'язання. Перш за все, цілковита відповідність заперечує наявність альтернативи, яка є головною умовою віднесення навчального закладу до цієї групи. Крім того, освітня свобода, надана законодавством, відразу ж обмежується вимогами стандартизації. Це викликає необхідність визначення більш детальних вимог і цілей, які б не йшли врозрід з національними освітніми цілями. А відтак постає вимога, щоб національні освітні цілі було взято до уваги при укладанні статуту кожної альтернативної школи. Ця вимога є незаперечною в усіх країнах Європейського Союзу, і вищеописана стратегія бріколажу дає альтернативним школам змогу бути підпорядкованими цим вимогам з одночасним збереженням свободи в застосуванні альтернативної освітньої моделі. Йдеться, в першу чергу, про досягнення мети різними шляхами, у тому числі, й альтернативними. Цьому сприяють і сучасні європейські тенденції орієнтування на результати навчання.

Чітко визначена унікальність порівняно із загальноосвітніми школами

У переважній більшості країн Європейського Союзу при заснуванні альтернативних шкіл законодавством вимагається чітке обґрунтування рис, які відрізняють ці школи від конвенціональних, таким чином підтверджуючи їхню унікальність. Складниками цього обґрунтування є

опис специфічних цілей і шляхів їхнього досягнення, які не практикують у загальноосвітніх школах.

Однією з характеристик, яку беруть до уваги при акредитації альтернативних закладів середньої освіти, є наявність освітніх переваг для вихованців. У такий спосіб очікується, що альтернативні школи простимулюють «інноваційний свіжий подих» в усталену освітню систему, підвищуючи її якість у цілому. Тому інноваційність і гнучкість є важливими вимогами до функціонування освітніх альтернатив.

Відповідність правам людини

Це один із найважливіших показників, який беруть до уваги при акредитації альтернативних шкіл у Європейському Союзі. Законодавчо визначено, що альтернативні школи не можуть порушувати права дитини на свободу, соціальний захист, охорону здоров'я тощо і не повинні завдавати шкоду здоров'ю і життю дитини, порушувати демократичні принципи і дискримінувати вихованця на будь-якому рівні. Школи мають відповідати усім вимогам щодо співвідношення кількості учнів і вчителів, захисту приватності, належного стану навчальних і допоміжних приміщень, відсутності тиску, тілесних покарань, порушення соціальних гарантій і прав дитини тощо. До проходження зовнішньої інспекції школи заповняють форму, в основі якої лежить самооцінка з низки позицій, і подають її в Міністерство освіти. Як приклад законодавчого регулювання відповідності альтернативних шкіл правам людини наведемо англійський закон «Про дитину» (Стаття 87) [160], у якому вказано, що власники (організатори) альтернативних шкіл повинні гарантувати здоров'я і щастя дитини, її відповідний фізичний розвиток, силу і витривалість, емоційний розвиток, соціалізацію і широкий спектр видів діяльності.

Дотримання акредитаційних та інспекційних вимог

Альтернативні школи у країнах Європейського Союзу при заснуванні отримують офіційний дозвіл відповідних структур у формі схвалення або акредитації з подальшою необхідністю проходження офіційних перевірок урядовими агенціями або іншими спеціалізованими організаціями. Аналіз нормативних документів дає підстави стверджувати, що акредитацію або інспектування проводять у середньому кожні шість років. Інспектори цікавляться як питаннями функціонування школи, так і питаннями освітніх послуг та змісту навчання.

Акредитацію й оцінювання освітніх послуг альтернативних шкіл проводять різноманітні організації. За специфікою проведення акредитації й інспектування країни Європейського Союзу можна розподілити на п'ять груп. Нижче наведено їх опис:

- У низці європейських країн діє практика проведення акредитації й

інспекції одними й тими ж установами. Так, наприклад, у Естонії, Ірландії, Румунії, Словаччині, Угорщині акредитацію й інспектування проводять відповідні підструктури міністерства освіти, на Кіпрі за них відповідають регіональні або локальні органи управління освітою, у Німеччині – освітня адміністрація окремих федеральних земель, а у Швеції – Національна освітня агенція.

- В інших країнах (Австрія, Бельгія, Великобританія, Латвія, Литва, Польща, Чехія) акредитацію здійснюють відповідні міністерські підструктури, а інспекцію проводять незалежні експертні організації.

- У третій групі країн (Нідерланди, Франція) акредитацію здійснюють представники локальної освітньої адміністрації, а інспекцію – спеціалізовані організації.

- У Нідерландах за акредитацію альтернативних шкіл відповідає відділ локальної освітньої адміністрації, а за інспектування – спеціально створені агенції.

- І, нарешті, унікальний досвід Данії і Фінляндії полягає у проведенні акредитації державними агентствами, а за відсутності спеціалізованих організацій для проведення інспектування подальший контроль набуває форми самооцінювання. Специфікою Данії є також те, що батьки, діти яких навчаються в альтернативних школах, відповідають на якість освітніх послуг. Вони можуть наймати на максимальний чотирирічний термін особу, яка здійснюватиме контроль за рівнем навчання данської й англійської мов, математики, або звернутися до муніципалітету з проханням узяти цю контролюючу функцію на себе. У Фінляндії після акредитації альтернативних шкіл Національною освітньою радою інспектування проходить також у формі самооцінювання (див. табл. 4.2).

Як правило, інспектування охоплює шість сфер:

- 1) якість освіти;
- 2) рівень учнівських досягнень;
- 3) психологічний, моральний, соціальний і культурний розвиток дітей;
- 4) ефективність управління школою;
- 5) умови проживання (у школах інтернатного типу);
- 6) шкільні навчальні приміщення, навчально-методичне забезпечення, зміст навчання.

Остання категорія є специфічною для альтернативних шкіл, у той час як решта є загальними для перевірки всіх типів шкіл.

Таблиця 4.2

**Організації, що відповідають за акредитацію й інспектування
альтернативних шкіл**

Країна	Акредитація	Інспектування
Австрія	Міністерство освіти і культури	Шкільний інспекторат
Бельгія	Міністерство освіти	Шкільний інспекторат
Болгарія	Міністерство освіти	Шкільний інспекторат
Великобританія	Міністерство освіти	Незалежні експертні організації
Греція	Міністерство освіти	Локальна освітня адміністрація
Данія	Державні агенції	Самооцінювання
Естонія	Міністерство освіти	Міністерство освіти
Ірландія	Міністерство освіти	Міністерство освіти
Іспанія	Міністерство освіти	Технічний інспекторат локальної освітньої адміністрації
Італія	Міністерство освіти	Локальна освітня адміністрація
Кіпр	Локальна освітня адміністрація	Локальна освітня адміністрація
Латвія	Міністерство освіти	Шкільний інспекторат
Люксембург	Міністерство освіти	Локальна освітня адміністрація
Литва	Міністерство освіти	Шкільний інспекторат
Нідерланди	Локальна освітня адміністрація	Спеціалізовані організації
Німеччина	Освітня адміністрація окремих федеральних земель	Освітня адміністрація окремих федеральних земель
Польща	Міністерство освіти	Шкільний інспекторат
Португалія	Міністерство освіти	Локальна освітня адміністрація
Румунія	Міністерство освіти	Міністерство освіти
Словаччина	Міністерство освіти	Міністерство освіти
Словенія	Міністерство освіти	Локальна освітня адміністрація
Угорщина	Міністерство освіти	Міністерство освіти
Фінляндія	Національна освітня рада	Самооцінювання
Франція	Локальна освітня адміністрація	Регіональний освітній інспекторат
Чехія	Міністерство освіти	Шкільний інспекторат
Швеція	Національна освітня агенція	Національна освітня агенція

Відповідність вимогам до курикулуму

Найбільшу кількість специфічних вимог висунуто до змісту освіти. У країнах Європейського Союзу відповідність закладів приватної освіти офіційним вимогам зазнає пильної уваги з боку держави. У більшості країн ЄС (Фінляндія, Франція, Греція, Нідерланди, Італія, Ірландія, Люксембург, Португалія, Швеція і Об'єднане Королівство Великобританії і Північної Ірландії) відповідальність за державний нагляд покладено на міністерства або департаменти освіти. У низці країн ЄС (Австрія, Бельгія, Німеччина й Іспанія) це повноваження перенесене на регіональний рівень.

У деяких країнах ЄС альтернативні школи вільні визначати зміст

навчання самостійно. В Об'єднаному Королівстві, наприклад, немає обов'язкової вимоги, щоб у приватних школах навчалися за тими ж програмами, що і державні, проте вони повинні співвідносити свої програми з певними нормами, відповідність яким перевіряє державна інспекція.

У галузі альтернативної освіти переважна більшість країн-членів ЄС висувають мінімальні вимоги щодо змісту освіти. У таких країнах, як Данія, Німеччина, Греція, Іспанія, Ірландія, Люксембург, Нідерланди, Фінляндія, Швеція, Великобританія, Болгарія, Угорщина, Румунія, Латвія, Литва встановлено перелік базових дисциплін, вивчення яких є обов'язковим. В основному це читання, письмо, арифметика (так звані Три R), проте список може бути розширено. Альтернативні школи мають значну гнучкість в укладанні курикулуму, що дає їм значну свободу і надає можливість упровадження охарактеризованої в попередньому розділі стратегії трансдисциплінарності. Головна вимога – забезпечення розвитку й формування характеру особистості.

Школи не примушують впроваджувати національний курикулум, проте їм рекомендовано враховувати його основні позиції. Деякі країни дають спеціальний дозвіл на впровадження власного курикулуму, який укладається в рамках авторської моделі, інші (наприклад, Нідерланди) не мають централізованого курикулуму, його розроблення входить до сфери відповідальності шкіл. Проте це не означає, що кожна школа працює за цілковито оригінальним курикулумом. У більшості шкіл здають випускні экзамени і готують учнів до незалежного тестування, тому навіть у альтернативних школах беруть це до уваги при навчанні базових дисциплін.

Підсумкове оцінювання учнівських досягнень

Після закінчення початкової школи (або перших 4–6 років навчання, якщо початкова школа не виокремлюється) у більшості країн учні не отримують сертифікат, продовжуючи навчання у старшій школі (або старших класах єдиної школи). Лише у трьох країнах (Бельгії, Греції й Італії) після закінчення початкової освіти учні отримують сертифікати, причому їх оформлення входить у сферу відповідальності навчального закладу.

На рівні базової і середньої освіти найчастіше йдеться про внутрішнє і зовнішнє (незалежне) оцінювання і можливість на їх основі видавати документ державного зразка про завершення відповідного освітнього рівня.

У Данії й Польщі, наприклад, із дозволу міністра освіти альтернативні школи можуть використовувати ті ж тести, які складають випускники альтернативних шкіл, і за їхніми результатами видавати сертифікат / матуру державного зразка. У Німеччині лише акредитовані

заклади альтернативної освіти можуть організовувати випускні тести / екзамени і на підставі одержаних результатів видавати документ про закінчення середньої освіти державного зразка. У Франції, Ірландії і Великобританії учні альтернативних і конвенціональних шкіл складають одні й ті ж іспити. У Фінляндії альтернативним школам надано право видавати документи державного зразка про базову освіту.

Країни, де кваліфікацію присуджують після оцінювання учня альтернативним навчальним закладом, – Бельгія, Греція, Іспанія, Люксембург, Австрія і Португалія, Нідерланди і Швеція. У Швеції учителі альтернативних шкіл приймають рішення щодо підсумкової оцінки випускника. У більшості країн у конвенціональних і альтернативних школах присуджують однакові кваліфікації (чи принаймні еквівалентні). У Франції альтернативні школи, так само, як і конвенціональні, готують учнів до державного кваліфікаційного випробування.

У багатьох країнах запроваджено державне незалежне тестування, що різниться, однак, ступенем обов'язковості його проходження. Так, в Італії, Нідерландах, Польщі і Швеції воно є обов'язковим, в інших – учні альтернативних шкіл за бажанням можуть бути звільнені від нього. У деяких країнах (Польща, Нідерланди) існує практика звільнення учнів альтернативних шкіл від державного тестування за умови подання заяви від батьків у компетентні органи. Більшість альтернативних шкіл, зважаючи на специфіку функціонування, виступають проти практики проведення обов'язкового для всіх державного тестування [166; 420].

В Англії тестування не є обов'язковим, проте для продовження навчання на вищому щаблі учні альтернативних шкіл самі зацікавлені у його проходженні. У Нідерландах і в Німеччині наприкінці початкової школи учні складають добровільний випускний екзамен. Проте, за останніми даними, 80 % випускників середніх шкіл (у тому числі й альтернативних) здають незалежний випускний екзамен (проводиться Державним інститутом освітніх вимірювань [162; 163]), який дає змогу вступати до вищих навчальних закладів. У Данії теж запроваджено централізоване тестування, яке не є обов'язковим. Випускники всіх типів шкіл беруть у ньому участь, проте сильною залишається позиція альтернативних шкіл щодо того, що будь-яка конкуренція породжує негуманну поведінку, а відтак, більший відсоток учнів альтернативних шкіл, порівняно з відсотком учнів конвенціональних шкіл, не здають централізованих тестів.

Відповідність навчально-методичного забезпечення вимогам

У більшості країн Європейського Союзу не вимагається обов'язкового використання тих же підручників, що і в загальноосвітніх школах. Понад те, використання підручників, схвалених міністерством, не є обов'язковим і в державних школах. Держава гарантує альтернативним

школам свободу у виборі навчально-методичних матеріалів, методів навчання й оцінювання учнівських досягнень. Альтернативні школи мають можливість створювати власні підручники або й, як у школах Френе, Штайнера і Нілла, відмовитися від їхнього використання.

Вимоги до персоналу

Вимоги до персоналу альтернативних шкіл стосуються кількох груп: учителів, адміністрації, фізичних і юридичних осіб, які є засновниками альтернативної школи.

Щодо вимог, які висуваються до вчителів, спільними для більшості країн Європейського Союзу є ті, що пов'язані з наявністю необхідної кваліфікації. У низці країн (Бельгія, Німеччина, Греція, Іспанія, Ірландія, Італія, Нідерланди, Австрія, Португалія, Великобританія) ці вимоги є однаковими для вчителів як загальноосвітніх, так і альтернативних шкіл. Крім того, в Німеччині, Люксембурзі, Нідерландах і Австрії ці вимоги доповнюються необхідними моральними характеристиками і законслухняністю. Данія і Швеція – єдині країни Європейського Союзу, які дають альтернативним школам повну свободу як у організації навчально-виховної діяльності, так і у ліцензуванні вчителів.

Згідно з вимогами до ліцензування вчителів країни-члени Європейського Союзу можуть бути розподілені на дві групи:

- країни, які не висувають конкретних вимог до ліцензування учителів альтернативних шкіл;
- країни, які висувають ті чи інші вимоги до ліцензування учителів альтернативних шкіл.

У першій групі країн немає спеціальних вимог до ліцензування вчителів, які працюють в альтернативних закладах середньої освіти, проте вимагається довідка про відсутність судимості. У другій групі країн усі вчителі, без винятку, повинні мати ліцензії на право викладання, проти чого альтернативні школи проводять кампанії.

Проміжним є підхід, запропонований низкою країн щодо визначеної пропорції ліцензованих учителів і працівників, які володіють тими чи іншими специфічними навичками (найчастіше у співвідношенні 3 : 1). Вчителі вальдорфських шкіл і шкіл Монтесорі можуть отримати освіту у відповідних закладах педагогічної підготовки.

Чітко окреслені вимоги до адміністративних працівників альтернативних шкіл притаманні Франції, Люксембургу, Австрії і Португалії, Фінляндії і Великобританії. У більшості ж країн практично немає обмежень щодо того, яким рівнем кваліфікації й особистісними якостями має володіти представник адміністрації або засновник альтернативної школи. У Греції, Франції, Італії й Австрії засновником альтернативної школи і її директором може бути лише громадянин цієї країни.

Вимоги до приміщень і обладнання

Приміщення й обладнання альтернативних шкіл є не менш важливим предметом оцінювання, ніж зміст і якість навчання. Навіть ті країни, які не мають суворих обмежень щодо останніх, посилюють вимоги до управління майном, безпеки приміщень, здоров'язберігальної відповідності і дотримання санітарних норм у закладах альтернативної освіти, починаючи з початкового етапу їхнього заснування.

Перевірка вищезазначених моментів на предмет їхньої відповідності проводиться незалежно від того, чи отримують заклади державні субсидії, чи функціонують виключно за власний кошт. Таку перевірку, як правило, здійснюють регіональні відділення міністерств або локальні установи відповідної спрямованості. Крім того, альтернативні школи проходять регулярну (кожні 5–6 років) інспекцію на предмет вогнебезпечності. Альтернативні школи інтернатного типу повинні підлягати перевірці соціальних служб.

У Данії, яка славиться наданням свободи щодо вибору змісту, форм і методів навчання, висуваються суворі вимоги щодо шкільних приміщень і обладнання, причому всі шкільні будівлі повинні бути розташовані в одному місці.

Із вказаного вище видно, що дотримання національних та загальноєвропейських освітніх стандартів у закладах альтернативної шкільної освіти країн ЄС відбувається засобами акредитації і ліцензування, до того ж державний контроль різною мірою стосується навчально-виховного процесу, приміщень, обладнання, забезпечення безпеки життєдіяльності вихованців, мінімальної кількості учнів, курикулуму і фінансування (див. табл. 4.3).

Таблиця 4.3

Державний контроль за діяльністю альтернативних шкіл

Країна	Навчально-виховний процес	Приміщення обладнання безпека	Мінімальна кількість учнів	Курикулум	Фінансування
Австрія	✓	✓		✓	
Бельгія	✓	✓	✓	✓	✓
Болгарія	✓	✓	✓	✓	✓
Великобританія	✓	✓		✓	
Греція	✓	✓	✓	✓	✓
Данія		✓	✓		
Естонія	✓	✓		✓	
Ірландія	✓	✓	✓	✓	
Іспанія	✓	✓		✓	✓
Італія	✓	✓		✓	✓
Кіпр	✓	✓	✓	✓	✓

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

Латвія	✓	✓	✓	✓	
Люксембург	✓			✓	✓
Литва	✓	✓		✓	✓
Нідерланди	✓		✓		✓
Німеччина	✓	✓	✓	✓	✓
Польща	✓	✓	✓	✓	✓
Португалія	✓	✓		✓	✓
Румунія	✓	✓	✓	✓	✓
Словаччина	✓	✓	✓	✓	✓
Словенія	✓	✓	✓	✓	✓
Угорщина	✓	✓	✓	✓	✓
Фінляндія	✓	✓		✓	
Франція	✓	✓			✓
Чехія	✓	✓	✓	✓	✓
Швеція	✓	✓			

Як видно з таблиці, найбільшою мірою самостійності користуються альтернативні школи в Австрії, Данії, Нідерландах, Франції і Швеції, тобто, у країнах, які випереджають інші за кількістю таких навчальних закладів і учнів, які в них навчаються.

4.3. Критерії оцінювання якості закладів альтернативної шкільної освіти у країнах ЄС

Альтернативна освіта охоплює низку підходів до навчання і виховання, які відрізняються від концепцій, що реалізуються в загальній середній освіті. Зважаючи на їх розмаїття і непідпорядкованість чітко визначеній структурі, науковці постають перед проблемою оцінки ефективності альтернативного освітнього досвіду.

Сьогодні все більше експертів, консультантів, інспекторів займаються оцінкою якості освітніх послуг, наданих альтернативними школами. Проблемам оцінки якості альтернативної освіти присвячені праці європейських і американських науковців: У. Лундгрена (U. Lundgren), Г. Вейлера (H. Weiler), А. Кларка (A. Clarke), П. Вільямса (P. Williams), П. Моса (P. Moss).

Проте навіть після виконання численних досліджень немає цілісного підходу до визначення показників, які посприяють об'єктивному оцінюванню рівня якості, який забезпечує той чи інший заклад альтернативної освіти. Саме тому важливим є окреслення методики, яка допоможе оцінити якість освітніх послуг альтернативного закладу середньої освіти.

Поняття «якість» не є нейтральним. Це, як зазначає британський дослідник У. Лундгрена з позицій постмодернізму, «соціально сконструйований концепт із чітко окресленими значеннями з царини якісного дискурсу» [259, с. 27], який виконує, в першу чергу «функцію

формулювання освітньої політики, будучи невід'ємним складником нової системи контролю» [ibid]. Британський науковець Г. Вейлер образно пояснює думку колеги, стверджуючи, що «те, що децентралізація дає однією рукою, оцінка якості забирає другою» [382, с. 27], тобто не допускає на ринок освітніх послуг авантюрних проєктів, які можуть лише зашкодити розвитку дитини.

Дискурс якості вимагає пошуку чітких і зрозумілих відповідей на запитання щодо якості альтернативної освіти, що є можливим лише за умови розроблення об'єктивних раціональних критеріїв оцінювання.

Отже, на думку А. Кларка, «дослідник повинен зайняти об'єктивну нейтральну позицію щодо об'єкта дослідження. Така наукова відокремленість може стати можливою лише завдяки визначенню дослідницьких інструментів і методів, що служитимуть гарантією неупередженості й обмежуватимуть особистісний контакт між дослідниками і об'єктом дослідження, який може призвести до суб'єктивності суджень» [65, с. 67–81].

Визначення критеріїв і їхнє системне застосування мають на меті з'ясувати, чи відповідають стандарту окремі аспекти функціонування альтернативних інституцій середньої освіти. Найважливішими в оцінюванні якості є прозорість і об'єктивність, визначені науковим інструментарієм.

Починаючи з 80-х рр. ХХ ст., дискурс якості застосовували для визначення стандартів, критеріїв, позитивних і негативних рис альтернативної освіти. Критерії, як правило, поділяють на структурні (вхідні), процесуальні й вихідні.

Структурні критерії (які в деяких джерелах називають вхідними) стосуються ресурсних і організаційних вимірів навчальних закладів, до яких відносимо загальну кількість учнів, рівень підготовки адміністрації, педагогічних кадрів і допоміжного персоналу, зміст навчання, кількість учнів у класі тощо.

Процесуальні критерії належать до видів діяльності дітей, адміністрації, педагогічних кадрів і допоміжного персоналу, форм і методів початкової діяльності тощо.

Вихідні критерії спрямовані на розвиток дітей під час навчання в альтернативному навчальному закладі, їхній подальший шкільний, соціальний і економічний успіх, який може простежуватися й у дорослому віці. Інші моменти, які беруться до уваги при окресленні вихідних критеріїв, пов'язані з тим, чи задовольняє дітей і батьків якість альтернативних освітніх послуг [83, с. 98].

Аналізуючи питому вагу названих критеріїв, британський дослідник П. Вільямс стверджує, що їх добір може становити складність, тому, на його думку, «вихідні критерії рідше беруть за основу дослідження, зважаючи на фінансові й методологічні складнощі, які становить збір та інтерпретація даних щодо успішності учнів і випускників альтернативних шкіл. Наприклад, учні можуть змінювати школи, що робить неможливим

виокремлення внеску альтернативної інституції в їхній розвиток. Перш за все, такі дослідження ускладнює необхідність порівняння рівня, з яким учень почав і закінчив навчання в альтернативній школі, і того, як альтернативна освітня система допомогла в подальшій самореалізації учнів тощо. Отже, дослідження на основі вихідних критеріїв мають лонгитюдний характер» [83, с. 17].

У світовій педагогічній спільноті при виборі типу аналізу альтернативних освітніх закладів базуються на цілях, реалізації яких має прислужитися те чи інше дослідження.

Процесуальні дослідження дають змогу покращити курикулум і краще зрозуміти контекст виникнення тих чи інших проблем, оцінити потреби, проаналізувати, які методи є більш дієвими. Проте такі дослідження не дають змоги досягнути тривалий ефект, який отримано засобами дії тієї чи іншої освітньої альтернативи. У школах Монтесорі, школах «Садбері Валеї» проведено низку лонгитюдних досліджень на визначення результатів навчання і виховання в таких закладах. Натомість дотепер майже не було проведено досліджень довготривалого ефекту навчання у низці альтернативних шкіл, зокрема, у вальдорфських школах. Проте освітні дослідники сьогодні стають все більш вимогливими до підбору якісних і кількісних методів дослідження, включаючи до них інтерв'ю, спостереження, анкетування цільових груп, нарративні технології тощо.

Такі методи використовують для дослідження окремих класів (у тих школах, де існує поділ на класи), шкіл, сімей, окремих вихованців. У такий спосіб можна отримати нову інформацію, яка дасть змогу оцінити ефективність педагогічних підходів, проаналізувати їхні недоліки й переваги, пояснити, чому батьки й діти обирають ту чи іншу альтернативну школу для навчання й виховання [85].

Як правило, дослідження якості альтернативної освіти базуються на структурних і процесуальних критеріях і доповнюються тими вихідними критеріями, які піддаються вимірюванню за період, визначений дослідником, і відповідають його цілям і можливостям.

У виробленні показників оцінювання якості альтернативної освіти прикладом може служити відома Рейтингова шкала оцінювання навчального середовища навчальних закладів (Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS) [91], розроблена двома американськими освітянами – Т. Хармс і Р. Кліфордом на початку 80-х рр. ХХ ст. Згодом цю рейтингову шкалу почали використовувати для оцінювання якості діяльності шкіл, як загальноосвітніх, так і альтернативних, що дало змогу застосувати її і для міжнародних порівнянь. Шкала дає уявлення про атмосферу й навчальне середовище освітнього закладу, які представлені у вигляді 43 складників. Всі вони об'єднані в сім груп: використання шкільної території й улаштування класних кімнат, можливості догляду й піклування про дітей,

розвиток мовлення, види діяльності, співпраця, навчальна програма, батьки й персонал (див. табл. 4.4). Кожен показник оцінюється за семибальною шкалою, де 1 виставляється за невідповідні умови, а 7 – за відмінні.

Таблиця 4.4

Рейтингова шкала оцінювання навчального середовища закладів освіти за Т. Хармсом і Р. Кліфордом

Використання шкільної території й умеблювання класних кімнат	1. Простір 2. Меблі, що відповідають вимогам піклування про дитину 3. Меблі для релаксації й комфорту 4. Умеблювання кімнат для гри 5. Місце для приватності 6. Відповідність віковим особливостям 7. Місце для рухливих ігор 8. Обладнання для рухливих ігор
Можливості догляду й піклування про дітей	9. Зустріч / прощання 10. Харчування 11. Денний сон / відпочинок 12. Фізіологічні потреби 13. Охорона здоров'я 14. Охорона безпеки життєдіяльності
Розвиток мовлення	15. Книги і малюнки 16. Заохочення дітей до комунікації 17. Розвиток логічного мислення 18. Неформальне мовлення
Види діяльності	19. Настільні ігри 20. Малювання 21. Музика / рух 22. Кубики 23. Пісок / вода 24. Рольова гра 25. Природничі дисципліни 26. Математичні дисципліни 27. Використання ТБ, радіо, комп'ютерів 28. Пропагування ідеї культурних відмінностей
Співпраця	29. Нагляд за дітьми під час рухливих ігор 30. Загальний нагляд за дітьми 31. Дисципліна 32. Інтерації дітей і персоналу 33. Інтерації між дітьми
Навчальна програма	34. Розклад 35. Вільна гра 36. Груповий час 37. Умови для неповносправних
Батьки й персонал	38. Умови для батьків 39. Умови для особистих потреб персоналу 40. Умови для професійних потреб персоналу 41. Співпраця персоналу 42. Оцінювання персоналу 43. Можливості для професійного розвитку

Метою нашого прикладного дослідження було порівняння закладів альтернативної освіти у традиційних країнах ЄС (представлених Німеччиною і Францією) і країнах, які вступили до Європейського Союзу відносно недавно (представлені Польщею й Болгарією). Особливу увагу звернено на проблему оцінювання якості альтернативних шкіл порівняно із загальноосвітніми школами. Зважаючи на широкий спектр показників для порівняння, спочатку провели оцінювання якості шкільного середовища, створеного в закладах альтернативної й конвенціональної освіти.

Виходячи з нашого робочого визначення альтернативної освіти як напряму в педагогічній теорії й практиці, орієнтованого на забезпечення у спеціально організованих педагогічних умовах недержавного навчального закладу внутрішньої свободи й самореалізації дитини, розкриття її природних задатків у процесі пізнання нею навколишнього світу, розглядаємо лише недержавні заклади середньої освіти, які пропонують альтернативні освітні моделі. У кожній країні, обраній для порівняння, було проведено процедуру оцінювання якості освітніх послуг, які надаються однією альтернативною школою й однією загальноосвітньою.

У кожній з обраних шкіл було відвідано і проаналізовано шкільне середовище на основі двох класів. До оцінювання якості шкільного середовища були долучені всі вчителі з обраних класів і директор кожної з аналізованих шкіл. Загалом учасниками процедури оцінювання стали 53 учителя. Методи, застосовані під час оцінювання якості шкільного середовища, – спостереження, інтерв'ю, анкетування, аналіз статистичних даних. Усі результати були внесені до відповідних протоколів.

Під час спостереження якості шкільного середовища була оцінена трьома незалежними спостерігачами за семибальною шкалою. За тією ж шкалою під час анкетування вона була оцінена трьома вчителями того чи іншого класу. Середнє значення (середнє арифметичне отриманих даних) за даними кожної школи (як альтернативної, так і загальноосвітньої (конвенціональної)) було внесене до таблиці (див. додаток Р). Після цього було обчислене відношення середнього показника з двох проаналізованих альтернативних шкіл у кожній країні до середнього показника з двох проаналізованих загальноосвітніх шкіл. Відношення, більше за 1, демонструвало вищий рівень якості шкільного середовища за аналізованим показником у альтернативних школах; менше за 1 – у загальноосвітніх.

Спочатку проаналізували зібрані дані щодо території й умеблювання альтернативних і загальноосвітніх шкіл у традиційних і нових країнах ЄС (див. додаток Р). Як показав аналіз, альтернативні школи забезпечують вищу якість у таких позиціях, що підтверджено показниками за семибальною шкалою в порівнянні з показниками конвенціональних шкіл: меблі, що відповідають вимогам піклування про дитину, забезпечення меблями для релаксації й комфорту і обладнанням для гри. Крім того, польські й болгарські альтернативні школи продемонстрували значно кращі умови для приватності (2,7) порівняно із загальноосвітніми школами (див. рис. 4.1).

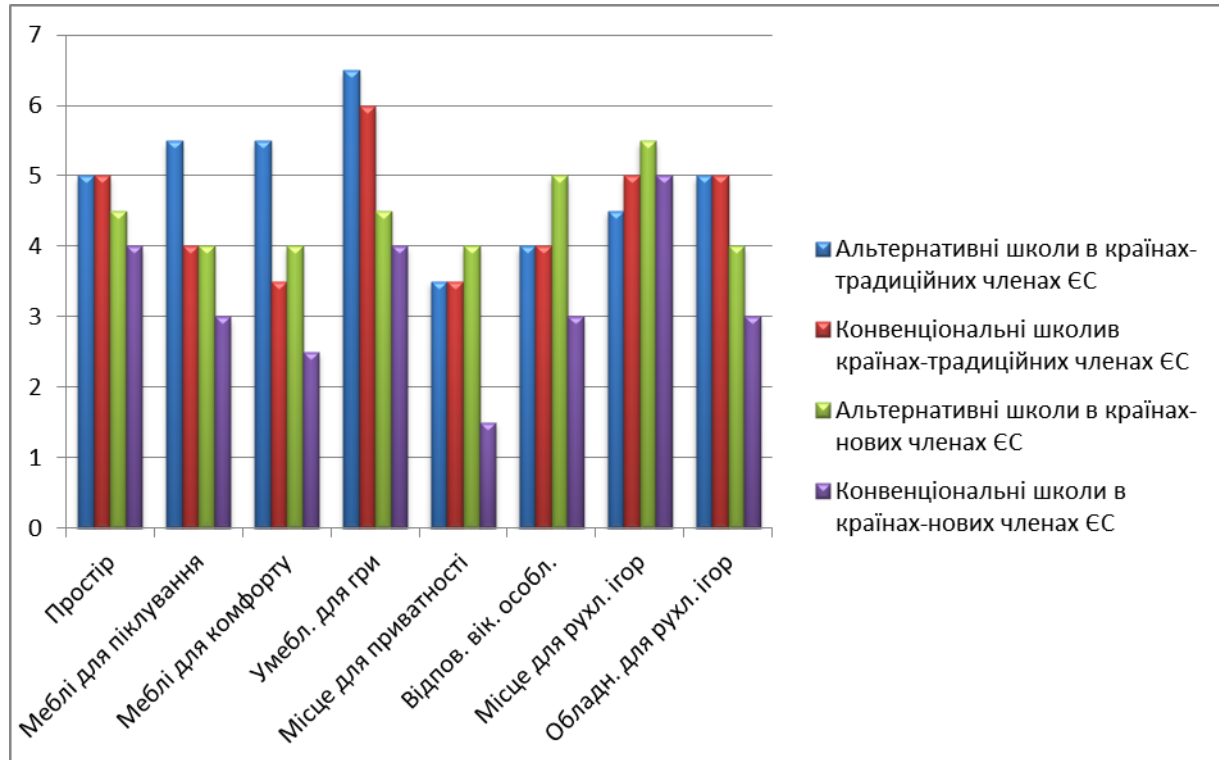


Рис. 4.1. Використання шкільної території й умеблювання класних кімнат в альтернативних і конвенціональних школах країн, які є традиційними і новими членами ЄС

Порівняння використання шкільної території й умеблювання класних кімнат в альтернативних школах країн, які є традиційними і новими членами ЄС, засвідчило, що французькі й німецькі альтернативні школи перебувають у більш вигірній позиції щодо наявності меблів, які відповідають вимогам до піклування про вихованців, у той час як у польській альтернативній школі, яка стала об'єктом аналізу, було краще продумане місце для забезпечення приватності вихованців у порівнянні із загальноосвітніми школами (див. рис. 4.1).

При дослідженні якості піклування про дітей у різних типах шкіл було виявлено, що в польських і болгарських альтернативних школах на вищому якісному рівні організовані щоденна зустріч дітей і прощання з ними (1,6), денний відпочинок (2,2) і забезпечення фізіологічних потреб (2,5), ніж у загальноосвітніх школах при роботі з дітьми такого ж віку. Маємо наголосити, що наведені показники не демонструють нижчого рівня якості піклування про учнів у німецьких і французьких альтернативних школах. Отримані результати можуть бути пояснені, перш за все, кращими умовами, створеними в загальноосвітніх школах цих країн (для порівняння: 5 : 3,5; 5 : 2,5; 5 : 2) (див. рис. 4.2).

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

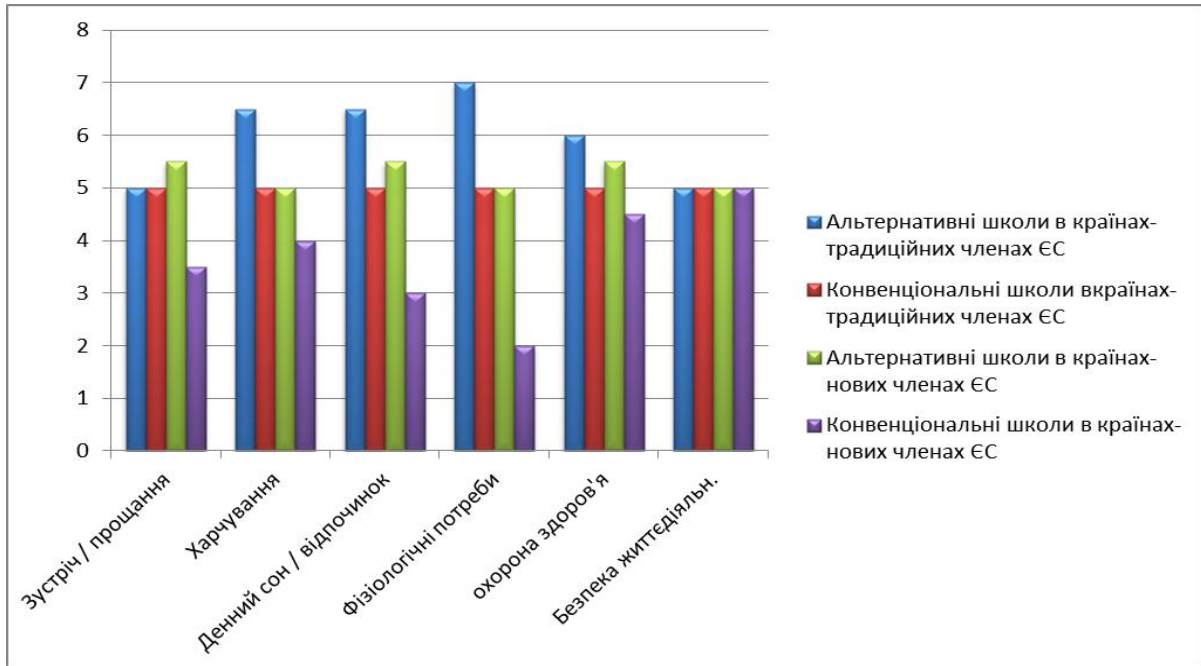


Рис. 4.2. Догляд і піклування про дітей в альтернативних і конвенціональних школах країн, які є традиційними і новими членами ЄС

Блок інформації, пов'язаної з розвитком мовлення учнів, однозначно довів перевагу альтернативних шкіл у заохоченні дітей до комунікації (1,6 і 2,2), неформальному використанні мови (1,8 і 1,3), у той час як книги і малюнки в них використовувалися не так часто, як у загальноосвітніх школах (0,6 і 0,7) (див. рис. 4.3).

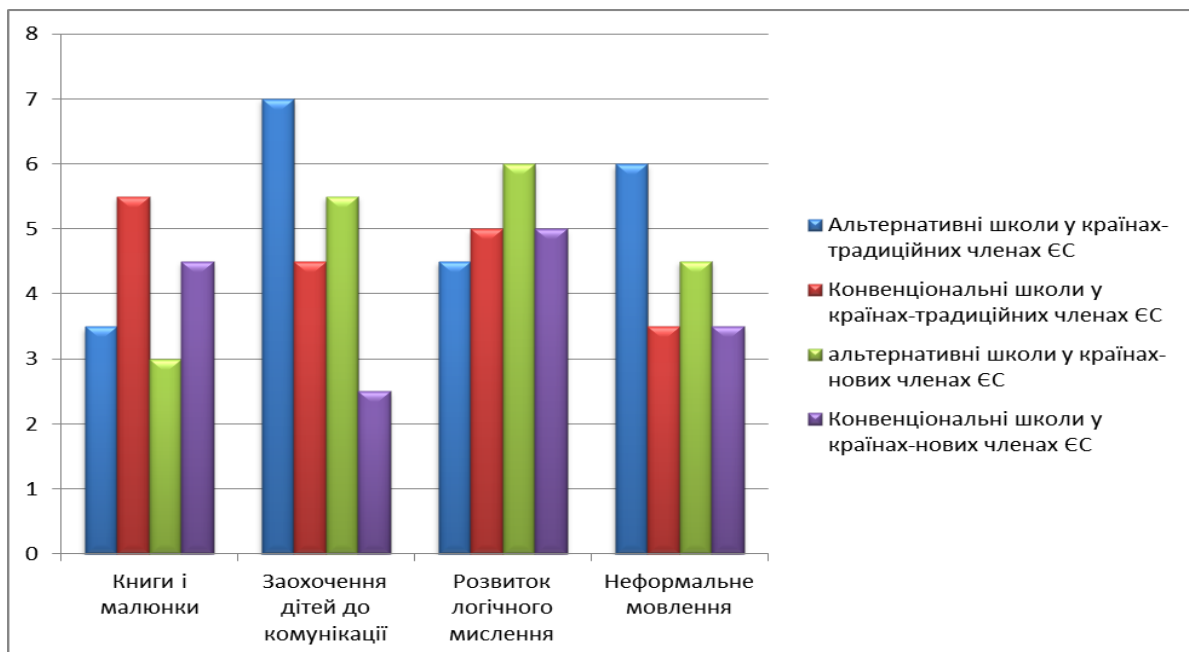


Рис. 4.3. Розвиток мовлення в альтернативних і конвенціональних школах країн, які є традиційними і новими членами ЄС

Як було визначено, серед видів діяльності, які частіше використовуються в альтернативних школах, – малювання (1,9 і 1,3), музика і пластика (1,3 і 1,4), конструювання з кубиків (1,8 і 1,6), піску/води (2,3 і 3), драматизація (2,8 і 2,4) і природознавство (1,8 і 1,6). Традиційні школи набагато успішніші в навчанні математики (0,6 і 0,5), у використанні телебачення, відео і комп'ютерів (лише в традиційних країнах ЄС) (0,7), пропагуванні ідеї толерантності до культурних відмінностей (див. рис. 4.4).

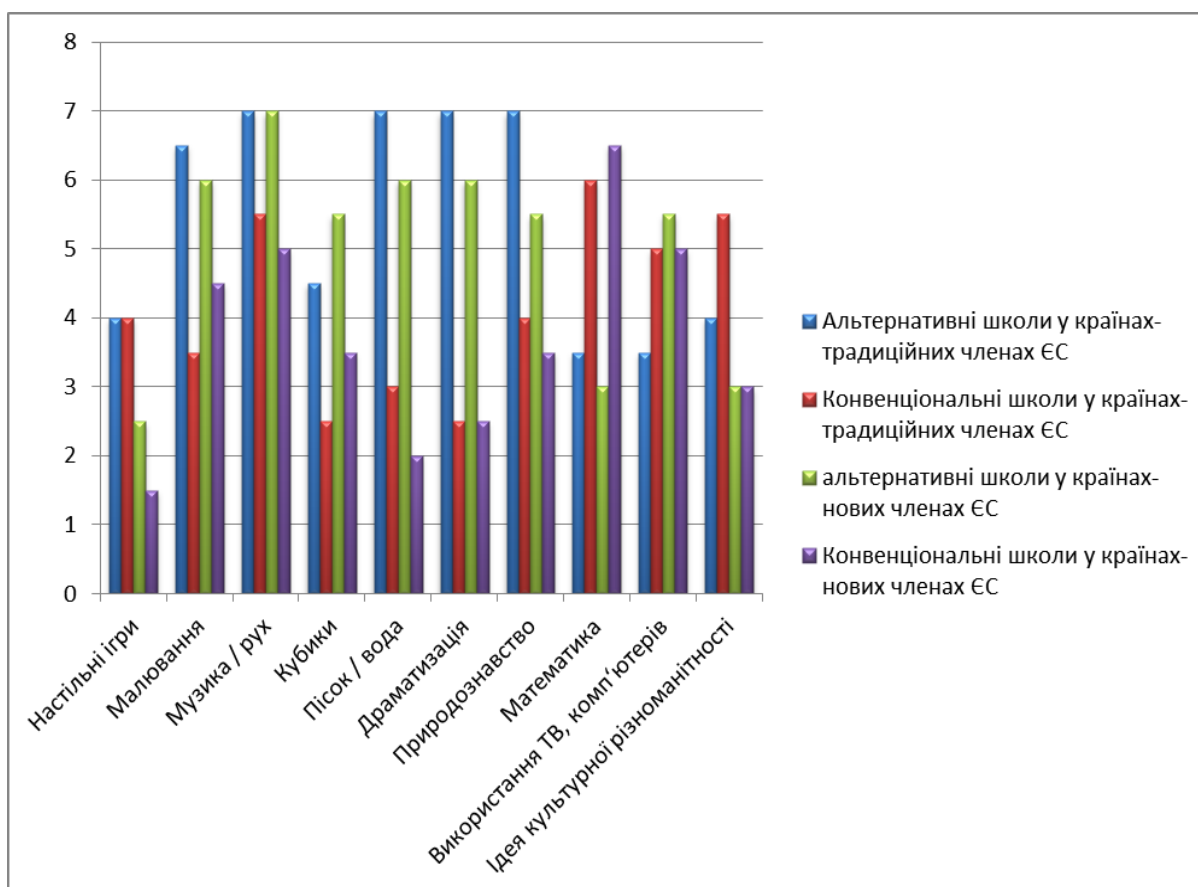


Рис. 4.4. Види діяльності в альтернативних і конвенціональних школах країн, які є традиційними і новими членами ЄС

Блок дослідження, спрямований на взаємодію між учасниками навчального процесу, виявив, що альтернативні школи забезпечують вищу якість у нагляді за учнями під час рухливих ігор (1,2 і 1,6), загальному нагляді за учнями (1,2 і 1,6), взаємодії персоналу з учнями (1,6 і 1,7), а також у взаємодії учнів між собою (1,5 і 1,8). Проте, як показує аналіз, дисципліна в таких школах не на найвищому рівні (див. рис. 4.5).

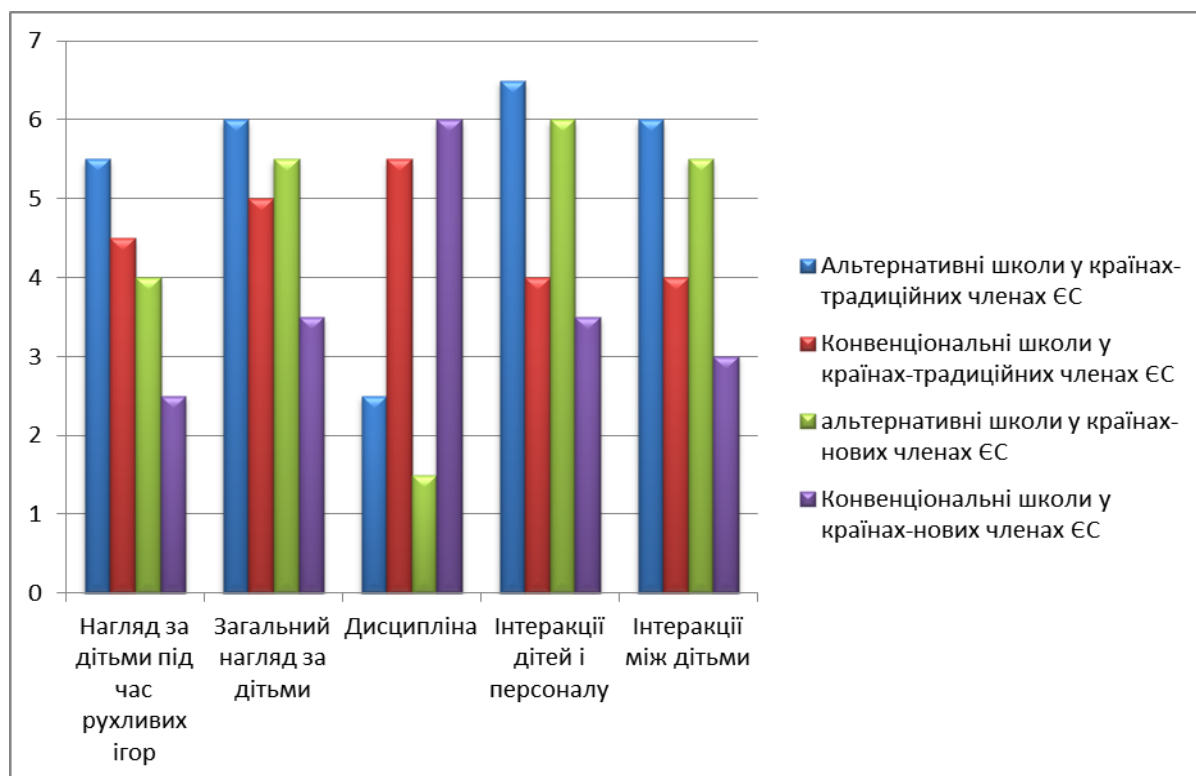


Рис. 4.5. Взаємодія учасників навчального процесу в альтернативних і конвенціональних школах країн, які є традиційними і новими членами ЄС

В організації навчальної діяльності, в альтернативних школах переважають вільна гра (2 і 2) і групові види діяльності (1,3 і 1,6) (див. рис. 4.6). Розклад занять як такий відсутній, зважаючи на те, що навчальна діяльність в альтернативних школах базується на засадах трансдисциплінарності. У традиційних країнах Європейського Союзу і в альтернативних, і в конвенціональних школах створені належні умови для навчання неповносправних учнів. А от у нових країнах ЄС альтернативні школи забезпечують кращі умови для такої категорії учнів. Власне, нерідко ідея таких шкіл розвивалася з практичного досвіду роботи з дітьми з різними виявами неповносправності (М. Монтесорі, Р. Штайнер, Г. Вінекен та ін.).

Як засвідчило дослідження, кращі умови для персоналу створені в альтернативних школах традиційних країн ЄС щодо забезпечення їхніх особистих потреб (1,1), професійних потреб (1,6), співпраці й взаємодії персоналу (1,6), їхнього контролю й оцінювання (1,9). У нових країнах ЄС в альтернативних школах створені кращі, ніж у загальноосвітніх, умови для батьків (1,6) (див. рис. 4.7).

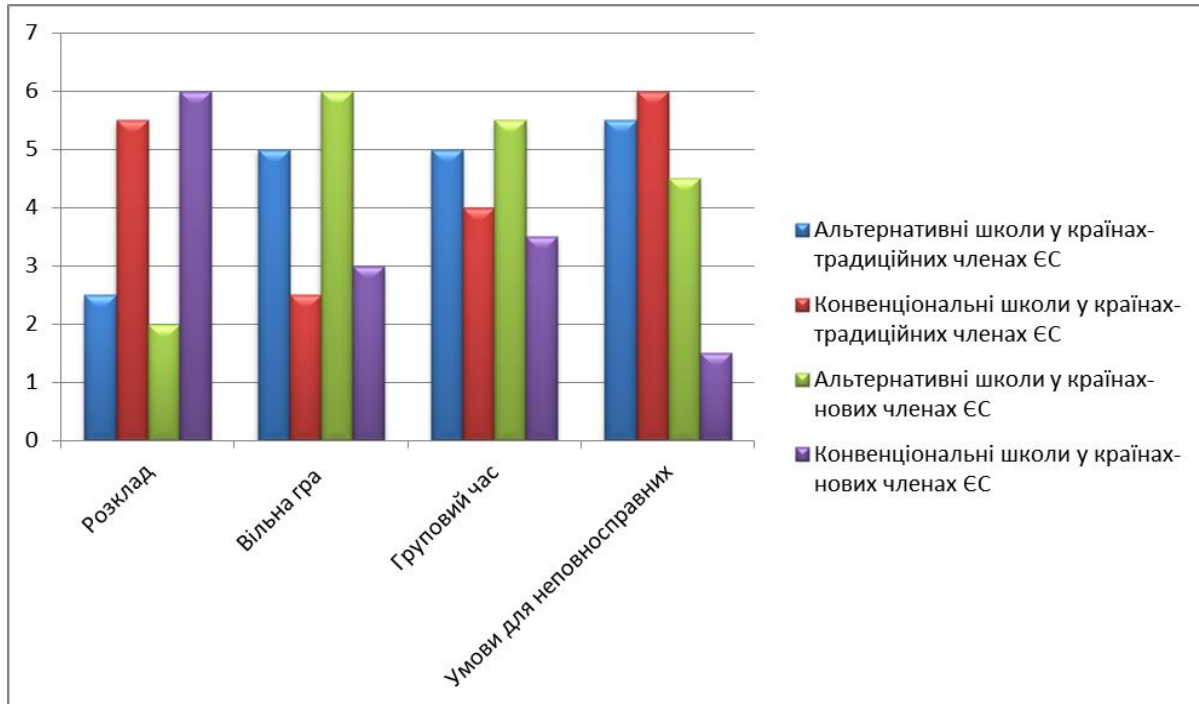


Рис. 4.6. Організація навчальної діяльності в альтернативних і конвенціональних школах країн, які є традиційними і новими членами ЄС

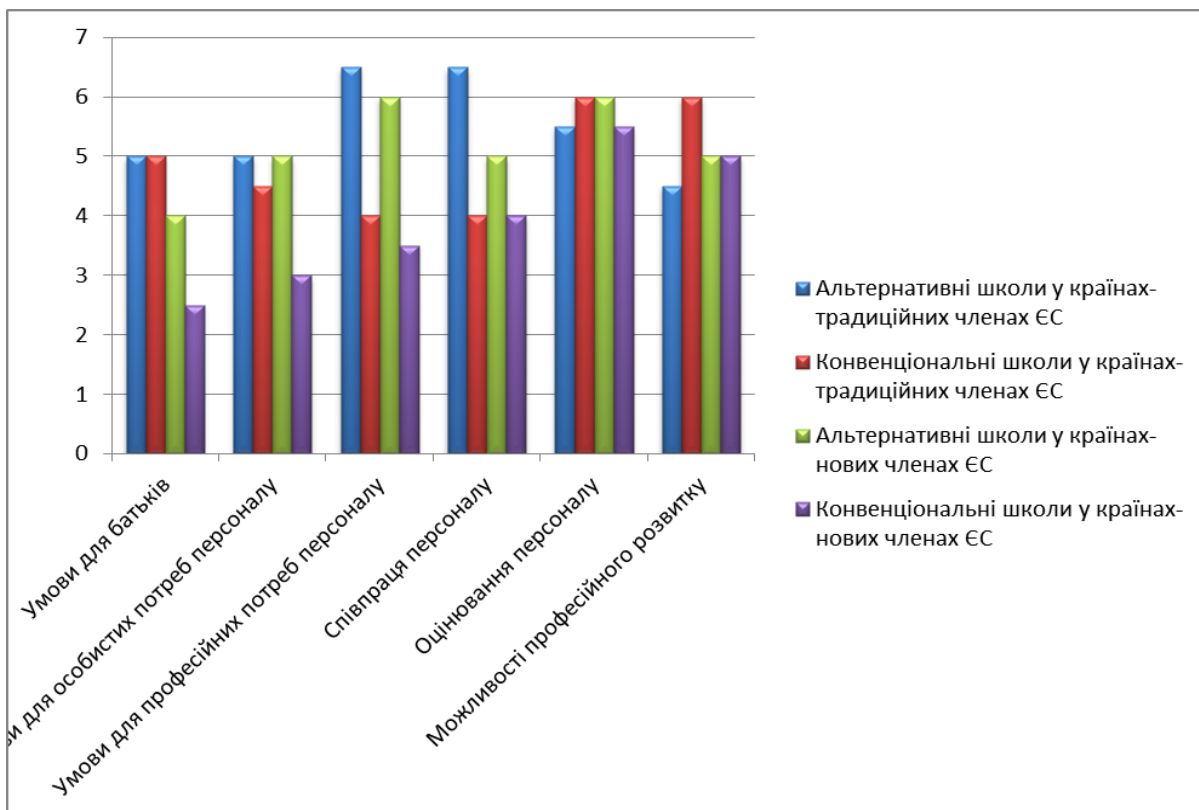


Рис. 4.7. Батьки і персонал в альтернативних і конвенціональних школах країн, які є традиційними і новими членами ЄС

Хоча вибірка, представлена в цьому дослідженні, занадто мала, щоб робити однозначні узагальнення щодо організації традиційної чи альтернативної освіти у країнах ЄС, вона дає змогу виявити певну специфіку навчального середовища альтернативних шкіл, незважаючи на їх різноманітний характер. Дослідження продемонструвало, що особливу увагу в альтернативних школах надають: умовам для релаксації й комфорту, заохоченню дітей до спілкування і співпраці, роботі з кубиками, водою, піском, драматизації, партнерству дітей і персоналу, груповим видам діяльності.

Це, у першу чергу, може бути пояснене метою цих альтернативних шкіл. Якими б різними вони не були, всі альтернативні школи вбачають свою місію в підтримці антиавторитарної ідеї, деінституціалізації, деформалізації навчального процесу. Розташування шкіл теж має велике значення: більшість досліджених шкіл розміщені на березі водойм, у лісі, у парку або невеликому приязному місті чи селі. Ці школи фінансовані суто з батьківських коштів або коштів акціонерних спілок чи громадських організацій у Болгарії й Польщі; в Німеччині й Франції вони отримують державне дофінансування.

Для повнішого усвідомлення специфіки альтернативних шкіл у різних країнах ЄС важливо глибше дослідити особливості навчального середовища загальноосвітніх шкіл. Слід зазначити, що конвенціональні школи у традиційних країнах Європейського Союзу надають учням більше свободи, ніж у країнах, які нещодавно приєдналися до ЄС. Крім того, наголосимо, що ідея інтеграційного навчання, яка є досить новою для Польщі й Болгарії, у Франції й Німеччині опредметилася добре розвиненою інфраструктурою, спрямованою на забезпечення доступу до навчання неповносправним учням. Наше дослідження виявило вищий рівень дисциплінованості, структурованості розкладу занять, складності навчального матеріалу з дисциплін математичного циклу в конвенціональних школах.

Друга частина нашого прикладного дослідження була спрямована на вивчення атмосфери, яка панує в закладах альтернативної освіти країн ЄС. Учасниками опитування стали 100 учнів семи відвіданих нами альтернативних шкіл і такої ж кількості учнів конвенціональних шкіл. Вимоги, які висувалися до респондентів:

- приналежність до вікової групи 11–14 років (це допомагало свідомому розумінню понять і характеристик, які пропонувалися до обрання і розстановки за мірою важливості);
- досвід навчання в альтернативній школі не менше двох років (це засвідчило сформованість думки щодо атмосфери школи).

Учасникам було запропоновано охарактеризувати атмосферу своєї школи за такими ознаками: відкрита до співпраці, обмежує особистісну свободу, створює напругу, забезпечує особистісну свободу, створює атмосферу довіри, демонструє повагу до вихованців, викликає почуття тривожності, сповідує демократичні цінності (див. табл. 4.5).

Таблиця 4.5

Оцінка атмосфери навчального закладу учнями альтернативних і конвенціональних шкіл

№ п.п	Характеристики школи	Учні альтернативних шкіл (%)			Учні конвенціональних шкіл (%)		
		Завжди	Іноді	Ніколи	Завжди	Іноді	Ніколи
1.	відкрита до співпраці	40	35	25	20	34	54
2.	обмежує особистісну свободу	12	22	66	45	27	28
3.	створює напругу	18	31	51	44	33	23
4.	забезпечує особистісну свободу	54	14	32	12	24	64
5.	створює атмосферу довіри	42	22	36	25	34	41
6.	демонструє повагу до вихованців	49	34	17	34	42	24
7.	викликає почуття тривожності	14	37	49	36	37	27
8.	сповідує демократичні цінності	62	21	17	41	36	23

Як бачимо з наведеної таблиці, більшість учнів альтернативних шкіл певною мірою (завжди або іноді) погоджуються, що їхня школа відкрита до співпраці (75 %), забезпечує особистісну свободу (68 %), створює атмосферу довіри (64 %), демонструє повагу до вихованців (83 %), сповідує демократичні цінності (83 %). Учні конвенціональних шкіл продемонстрували набагато нижчий відсоток у визнанні цих характеристик: відкрита до співпраці (54 %), забезпечує особистісну свободу (36 %), створює атмосферу довіри (59 %), демонструє повагу до вихованців (76 %), сповідує демократичні цінності (77 %) (див. рис. 4.8).

Натомість більше респондентів, які представляли конвенціональні школи, визнали, що завжди або іноді їхня школа обмежує особистісну свободу (72 %), створює напругу (77 %), викликає почуття тривожності (73 %), у той час як вихованці альтернативних шкіл рідше привертати увагу до цих характеристик (див. рис. 4.9).

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

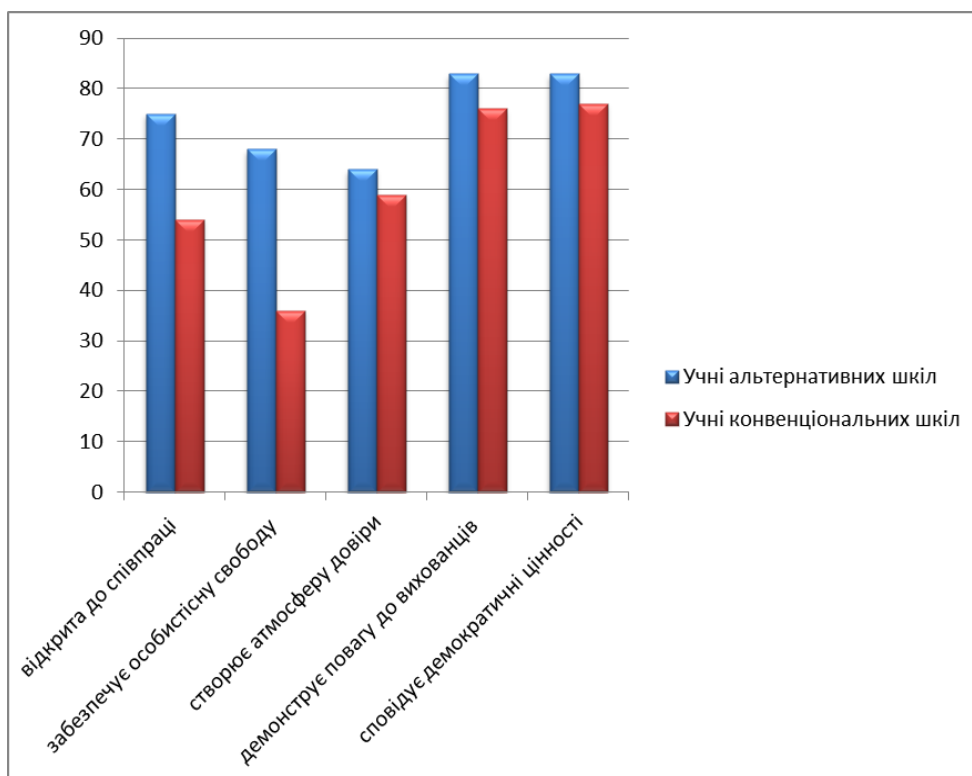


Рис. 4.8. Визнання позитивних характеристик навчального закладу учнями альтернативних і конвенціональних шкіл

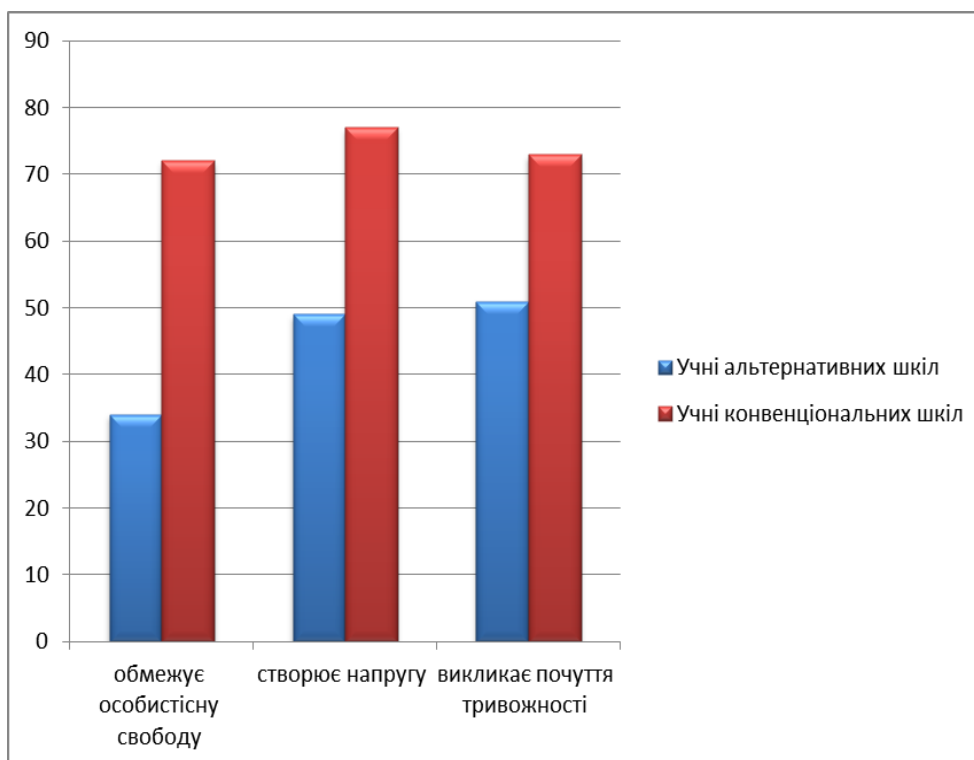


Рис. 4.9. Визнання негативних характеристик навчального закладу учнями альтернативних і конвенціональних шкіл

Фактично дослідження було проведене з опертям лише на процесуальні критерії щодо шкільного середовища, проте можемо з певністю стверджувати, що подібні механізми оцінювання або самооцінювання можуть бути використані для самовдосконалення як альтернативних, так і загальноосвітніх шкіл. Ми усвідомлюємо важливість дослідження різних типів шкіл із застосуванням структурних (вхідних) і вихідних критеріїв, які можуть лягти в основу подальшого аналізу. Серед інших індикаторів якості школи можна виокремити: партнерство школи, сім'ї та громади; управління шкільними фінансами; контроль навчальних досягнень учнів; лідерство; стратегічне планування; забезпечення рівних освітніх можливостей; зміст навчальних курсів і програм; планування занять; оцінювання навчального прогресу учнів; професійний розвиток учителів і адміністрації тощо.

Подальші дослідження можуть охопити більшу вибірку шкіл, учителів, учнів; використання методу випадкового вибору може сприяти об'єктивності оцінювання, а відтак усвідомленню політиками, освітянами, батьками й учнями важливості розумного співвідношення свободи й відповідальності в організації шкільного навчання.

4.4. Тенденції розвитку альтернативної освіти у сучасних країнах ЄС і в Україні

На основі проведеного дослідження на епістемологічному, філософсько-концептуальному, практико-аналітичному, якісно-аналітичному рівнях робимо спробу вийти на прогностичний рівень, який полягає у визначенні перспектив розвитку альтернативної освіти у країнах ЄС, прогнозуванні розвитку альтернативної освіти в Україні і розробленні рекомендацій щодо використання досвіду країн Європейського Союзу в галузі альтернативної освіти в Україні.

Для визначення тенденцій і перспектив розвитку альтернативної освіти важливим є усвідомлення місця, яке займає альтернативна освіта у загальній системі освіти тієї чи іншої країни. Цікавими в цьому контексті є роздуми Й. Нагати, який схематично зображує роль державного контролю за альтернативною освітою, поділяючи характер цього контролю на окремі типи в управлінні й державній підтримці. Так, на його думку, існує чотири види взаємозв'язків між державним контролем і розвитком альтернативної освіти:

- перший полягає у активній підтримці й активному контролі альтернативних закладів середньої освіти з боку держави (Нідерланди, Франція, Німеччина, Австрія та ін.), що має своїм результатом тісне зближення конвенціональної й альтернативної освіти;
- другий тип взаємозв'язку визначається активною підтримкою

альтернативних шкіл і заохоченням їх до розвитку через надання максимальної автономії (Данія, Фінляндія, Швеція та ін.), що веде до найвищої міри автентичності неконвенціональних навчально-виховних систем;

- для третього типу характерна пасивна державна підтримка і терпимість до альтернативних шкіл (Великобританія, Іспанія, Ірландія та ін.), що часто призводить до ігнорування проблем альтернативних шкіл державою і водночас до високого громадського інтересу до них, який може вилитися як у схвалене захоплення, так і у жорстке засудження;

- четвертий тип взаємозв'язків асоціюється з пасивною підтримкою з боку державних структур і водночас активним контролем за функціонуванням альтернативних шкіл, що часто є притаманним для посттоталітарних держав (Латвія, Польща, Словенія, Угорщина, Румунія, Італія, Україна та ін.) (див. рис. 4.10).

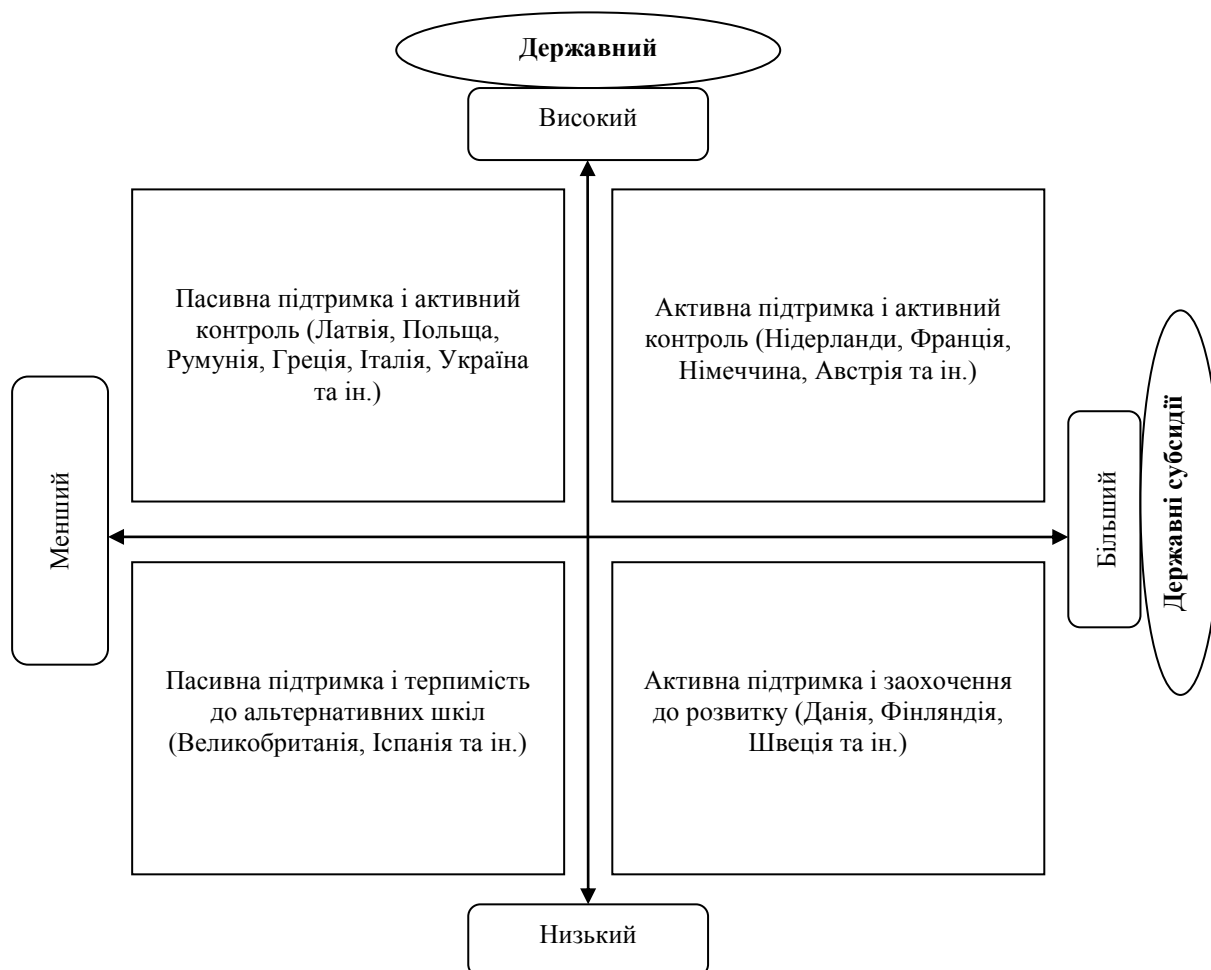


Рис. 4.10. Взаємозв'язки між державним контролем і розвитком альтернативної освіти

Вважаємо, що сучасні тенденції розвитку альтернативної освіти можуть різнитися залежно від групи, до якої входить країна, проте *загальною тенденцією є тяжіння до балансу між традицією і альтернативою в освіті*. Так, освітні альтернативи, на думку Й. Нагати, у більшості країн охоплюють 10–20 % освітньої галузі, що є цілком обґрунтованим [284, с. 205]. Річ у тім, що альтернатива, яка завжди асоціюється з нетрадиційністю, неконвенціональністю, не може бути загальною, наражаючись на небезпеку втратити свої унікальні риси. Межа між традицією й альтернативою настільки тонка, що можуть відбуватися взаємопереходи, тож як тільки альтернативна освітня ідея стає загальною, вона переходить у традиційне річище. Це впливає на сучасні тенденції її розвитку, який неухильно пов'язаний з трансформаціями.

Так, для групи країн, альтернативні заклади в яких отримують активну підтримку і водночас контролюються державою, прогнозуємо *тенденцію тісного зближення конвенціональної й альтернативної освіти*, яке уже активно розпочалося в Нідерландах, Франції, Німеччині й Австрії. Наслідки такого зближення простежуються у тому, що забезпечення контролю за функціонуванням альтернативних шкіл відбувається за допомогою тих же інструментів, що й загальноосвітніх, а відтак, вплив принципів, на яких ґрунтується функціонування загальноосвітніх шкіл, на альтернативні ставатиме все більш відчутним.

Для країн, у яких держава активно підтримує альтернативні школи і заохочує їх до розвитку через надання максимальної автономії, цілком вірогідною *тенденцією трансформацій альтернативної освіти є її інкорпорація в загальну освітню систему з метою стимулювання підвищення якості послуг, які надаються загальноосвітніми школами*. Так, у Данії, Фінляндії і Швеції, де відповідальність за якість освітніх послуг і загальноосвітніх, і альтернативних шкіл несуть рівною мірою навчальні заклади, батьки і громада, неконвенціональні навчально-виховні системи значно впливають на конвенціональні. Цей вплив головним чином поширюється через використання стратегій альтернативної освіти у загальній, що визначає вибір і системне практикування альтернативних форм і методів у традиційній освіті. У свою чергу, ця тенденція впливає на підвищення якості альтернативної освіти. Зважаючи на те, що одним із механізмів контролю альтернативної освіти є обов'язкове існування рис, відмінних від конвенціональної, альтернативним школам необхідно постійно розвиватися, вводячи нові інноваційні елементи у навчально-виховну систему. На перший погляд може здатися, що в такий спосіб порушується усталена авторська система, перевірена десятиліттями, проте сьогодення вимагає певної адаптації з урахуванням реалій сучасного життя. Найважливіше в цьому – збереження етосу авторської системи,

концептуальних засад, які прописані у статутах міжнародних асоціацій, які координують роботу тієї чи іншої шкільної мережі.

У країнах, для яких характерна пасивна державна підтримка і терпимість до альтернативних шкіл, імовірною є *тенденція максимального протиставлення альтернативної школи загальноосвітній*. До цієї групи відносимо Великобританію, Іспанію, Ірландію, і саме у цих країнах може бути найбільше наукових розвідок у галузі альтернативної освіти, щоб, по-перше, заявити про існування нетрадиційних шкіл, по-друге – висловити критику сучасного стану справ у загальній освіті. З іншого боку, такі аргументи переростуть у наукову полеміку, вести яку будуть як апологети, так і противники альтернативних авторських навчально-виховних систем. Отже, на тлі високого громадського інтересу альтернативні школи цих країн демонструватимуть найвищу міру автентичності і відповідності вихідній авторській системі.

До країн, для яких характерна пасивна підтримка з боку державних структур і водночас активний контроль за функціонуванням альтернативних шкіл, належать Латвія, Польща, Словенія, Угорщина, Румунія, Італія, причому частина з них – посттоталітарні держави, країни нової демократії, які звільнилися від диктатури наприкінці 80-х або в 90-х рр. ХХ ст. У будь-яких альтернативах убачали прояви лібералізму, а тому було проголошено заборону альтернативних навчальних закладів. З роздержавленням економіки почалася і демократизація освітніх процесів, що мало своїм результатом появу неконвенціональних шкіл. Проте помітною була тенденція до ототожнення цих освітніх ініціатив з комерційними, тому протягом тривалого часу вони не отримували державної підтримки і субсидій, залишаючись на перетині усіх ринкових ризиків. Лише в останні роки можна простежити збільшене усвідомлення необхідності забезпечення вільного вибору навчального закладу на усіх освітніх щаблях і посилення потенціалу альтернативних закладів до створення вільного освітнього середовища для виховання креативності, критичності, інтелектуальної гнучкості представників молодого покоління.

За всіма ознаками Україна може йти подібним шляхом розвитку й трансформацій альтернативної освіти, тому дослідження їхнього досвіду може застерегти нашу країну від помилок і дати змогу альтернативним закладам у системі середньої освіти бути каталізатором позитивних змін у загальній освіті. Логіка дослідження не передбачає глибокого вивчення стану альтернативної освіти в Україні, швидше за все, може йтися про визначення тенденцій на рівнях, на яких виконано рекомендації (законодавчому, освітньо-адміністративному, шкільному, особистісному).

Альтернативна освіта в Україні здебільшого входить до недержавного сектору, і тому, на відміну від загальноосвітньої, має право на відбір учнівського контингенту за здібностями, індивідуальними

особливостями і платіжною спроможністю. Такі школи фінансуються, як правило, за рахунок оплати за навчання, яку вносять батьки. Як і в інших посттоталітарних державах, в Україні радянського періоду елементи освітніх альтернатив були включені в систему загальної освіти, що мало яскравий вияв у авторських системах А. Макаренка, В. Сухомлинського, О. Захаренка та ін. Альтернативні школи, які є предметом нашого дослідження, почали виникати після 90-х років ХХ ст. як елітні експериментальні школи, низку шкіл було відкрито релігійними організаціями.

Так, у 1994–95 н. р. в Україні було 52 незалежні школи, у яких навчалося 5600 учнів; у 1995–96 – 74 школи (9200 учнів); у 1997–98 – 147 шкіл (13200 учнів) [321]. Хоча їхня кількість зросла, все одно це лише дещо більше, ніж 1 %, у той час як у країнах Європейського Союзу альтернативні школи становлять 10–20 %. Це не дивно, оскільки незалежні школи в Україні зазнають серйозних фінансових випробувань, зважаючи на те, що приватна освіта оплачується тричі: батьками як платниками податків, батьками як платниками за освітні послуги; школами як платниками податків. Незважаючи на те, що приватні школи сплачують податок, який іде на розвиток соціальної сфери, самі вони як соціальні об'єкти, які потребують підтримки, її не отримують. Натомість, як суб'єкти підприємницької діяльності вони і їх вихованці позбавлені усіх пільг, які мають державні школи і їх учні (безкоштовне харчування, медичне обслуговування, підручники тощо).

Як наслідок, в Україні існує тенденція до включення елементів альтернативних авторських моделей до навчально-виховної системи загальноосвітніх шкіл, як це відбувається, наприклад, моделлю Р. Штайнера. Поширенню ідей Р. Штайнера сприяє Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні [401], яка об'єднує п'ять закладів альтернативної освіти, серед яких: Навчально-виховний комплекс Загальноосвітня вальдорфська школа І–ІІІ ступенів – дитячий-садок «Ступені» (м. Одеса) (з 1993 р.), загальноосвітня вальдорфська школа «Софія» (м. Київ) (з 2007 р.), початкова школа «Софія» (м. Київ) (з 1997 р.), Криворізький навчально-виховний комплекс Загальноосвітня вальдорфська школа І–ІІІ ступенів – дитячий садок (з 2002 р.), Дніпропетровська вальдорфська середня загальноосвітня школа (з 1995 р.).

Особливістю реалізації вальдорфських ініціатив в Україні є те, що вони в більшості випадків уведені в систему загальноосвітньої підготовки у державних школах, на відміну від країн ЄС, де школи, які працюють за штайнерівською моделлю, здебільшого незалежні. В Україні вивчення цієї моделі здійснюється в рамках реалізації Державної національної програми.

Пріоритетними напрямками роботи таких шкіл школи є:

- експериментальне випробування нової концепції освіти і

виховання, формування духовної, внутрішньо вільної людини планетарного мислення, яка змогла б інтегруватись у світовий простір, реалізувати свої здібності;

- впровадження нового змісту освіти (індивідуальних навчальних планів, програм, що враховують особливості вальдорфської педагогіки і узгоджені з управлінням освіти і науки та інститутом післядипломної педагогічної освіти, що становлять робочі матеріали на період наукової експертизи);

- розроблення державного компонента освіти (навчальний план); створення нових моделей педагогічної та навчальної діяльності [445].

Щодо можливостей навчання в Україні за методом М. Монтесорі, слід зазначити, що діти мають різноманітні можливості відвідування приватних дитсадків і розвивальних центрів, які використовують ім'я М. Монтесорі у своїй назві, проте нам не вдалося знайти українських початкових або середніх Монтесорі шкіл у всесвітній пошуковій системі, що засвідчує певну міру відірваності українських Монтесорі-педагогів і адміністраторів від світового досвіду реалізації цієї педагогічної моделі. Подібна ситуація є характерною і для поширення в Україні авторських ідей С. Френе, А. Нілла, К. Кеніга, Д. Грінберга, Л. Малагуцці, Г. Вінненкена та інших представників альтернативної освіти.

Отже, незначне поширення альтернативних шкіл в українській педагогічній практиці може бути пояснене сукупністю причин, серед яких:

- недосконале законодавство, що регулює функціонування альтернативних закладів середньої освіти (законодавчий рівень);
- недостатнє науково-методичне забезпечення, спричинене відсутністю українських перекладів праць теоретиків і практиків альтернативної освіти (науково-методичний рівень);
- недостатня підтримка альтернативних освітніх ініціатив на державному, регіональному і локальному рівнях (освітньо-адміністративний рівень);
- низька активність інноваційної діяльності шкіл, спрямованої на пошук освітніх альтернатив (шкільний рівень).

Отже, пропонуємо рекомендації щодо практичного впровадження досвіду функціонування альтернативних шкіл у країнах ЄС на українському ринку освітніх послуг на законодавчому, науково-методичному, освітньо-адміністративному і шкільному рівнях.

На *законодавчому рівні* вважаємо за необхідне привести українські нормативні документи у відповідність до вимог законів, конвенцій і декларацій світового рівня, визнаних Організацією Об'єднаних Націй, які визначають глобальні підходи до реалізації свободи у виборі освітніх послуг, які повною мірою відповідають інтересам, здібностям і талантам дітей.

У роз'ясненні до статті 53 Конституції України [62] йдеться про те, що у навчальних закладах інших (недержавних) форм власності держава забезпечує розвиток освіти не шляхом їх фінансування, а засобами державного управління, які визначені у законодавстві про освіту [100], проте не враховано шляхи фінансової підтримки закладів альтернативної освіти засобами державного субсидування, що широко практикується у країнах Європейського Союзу.

Відповідні зміни повинні бути внесені і в Закон України «Про загальну середню освіту» [55], який, на відміну від досліджених нами законів країн-членів ЄС, не враховує серед прописаних типів шкіл альтернативних закладів середньої освіти, і, як наслідок, не передбачає необхідність розроблення механізмів контролю і моніторингу діяльності цих шкіл.

Аналіз стану дослідження проблеми функціонування шкільної альтернативної освіти у вітчизняній педагогіці виявив, що практично відсутні україномовні переклади робіт теоретиків і практиків альтернативної освіти, а тому *на науково-методичному рівні*, перш за все, рекомендуємо звернути увагу на необхідність здійснення таких перекладів. Ця робота може бути виконана за рахунок цільових грантів і має стосуватися, в першу чергу, ключових праць, до яких відносимо теоретичні дослідження С. Гінгера, Г. Гарднера, Г. Жиру, Я. Козелецького, П. Фрейре, А. Шишко-Богуша та ін., практичні розробки реалізації концептуальних засад альтернативної освіти Д. Грінберга, К. Кеніга, М. Монтесорі, А. Нілла, С. Френе, Р. Штайнера та ін.

Сприяття поширенню ідей альтернативної педагогіки може й передплата провідними українськими науковими бібліотеками періодичних видань «Міжнародний журнал критичної педагогіки», «Радикальна педагогіка», «Радикальний учитель», «Журнал дослідження принципів критичної освіти», «Гештальт огляд», «Журнал педагогіки, плюралізму і практики», «Зустрічайте: освіта для розуміння і соціальної справедливості», «Трансгресивна культура» та ін.

Позитивною була б наявність зразків навчально-методичних матеріалів, розроблених за авторськими системами і випущених спеціально створеними європейськими видавництвами, в обласних, районних і міських методичних кабінетах.

На *освітньо-адміністративному* рівні рекомендуємо, насамперед, розробити нормативні документи, які б регламентували діяльність альтернативних шкіл. Проведення семінарів і тренінгів з урахуванням альтернативних педагогічних стратегій, форм і методів сприяло б, з одного боку, їхньому впровадженню у традиційну шкільну систему, а, з другого – підвищило б зацікавленість у відкритті альтернативних шкіл.

На *шкільному рівні* цінним було б партнерство українських

загальноосвітніх закладів з альтернативними школами країн-членів Європейського Союзу. Міжшкільне листування, обміни персоналом сприяли б поширенню ідеї альтернативної освіти і розширювали б світобачення українських педагогів і школярів. Такі види роботи допомагали б розвитку креативності у навчально-виховному процесі.

Усе це можна вважати підготовчими кроками у формуванні системи альтернативної освіти в Україні, необхідність якої обґрунтовується низкою причин:

- По-перше, альтернативні школи можуть заповнити неунікні прогалини традиційної освіти.
- По-друге, альтернативні школи відіграють роль в активізації інноваційної діяльності традиційних шкіл, зважаючи на механізми конкурентної боротьби за учнів.
- По-третє, альтернативні школи можуть бути експериментальними майданчиками для перевірки нетрадиційних освітніх моделей з їхнім подальшим упровадженням у загальноосвітніх школах, що підвищить ефективність останніх. Альтернативні школи теоретично вільні від бюрократичних обмежень (принаймні, мають такими бути), які накладено на прийняття багатьох інноваційних рішень, а тому можуть вільно займатися пошуками шляхів розвитку дитячої креативності і критичного мислення.

Висновки до четвертого розділу

У розділі висвітлено проблеми моніторингу якості шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС шляхом аналізу нормативно-законодавчого забезпечення функціонування шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС, вивчення механізмів контролю за дотриманням національних і загальноєвропейських освітніх стандартів та власного дослідження якості освітніх послуг закладів альтернативної шкільної освіти в країнах ЄС на основі критеріїв оцінки їхньої інноваційності та перформативності.

Для окреслення нормативно-законодавчого забезпечення функціонування шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС проаналізовано документи чотирьох рівнів: закони, конвенції й декларації світового рівня, визнані Організацією Об'єднаних Націй, які визначають глобальні підходи до реалізації свободи у виборі освітніх послуг, що повною мірою відповідають інтересам, здібностям і талантам дітей (Конвенція про права дитини (1989)); закони, доповіді й рекомендації на рівні Європейського Союзу, які дають змогу отримати уявлення про загальноєвропейську політику в галузі альтернативної освіти (Комунікат Європейської Комісії

щодо ефективності і рівності в освітній сфері європейських країн (2006), Лісабонська декларація (2007), Комунікат Європейської Комісії від 21 лютого 2007 року «Цілісна структура індикаторів і даних для оцінювання прогресу у досягненні цілей Лісабонської декларації», Ухвала зустрічі представників урядів країн-членів ЄС від 22 травня 2008 р.); конституції держав, що входять до складу Європейського Союзу, які визначають державну освітню політику щодо альтернативних навчальних закладів у окремо взятих країнах; законодавчі документи окремих країн щодо недержавного сектору в освіті, що регулюють практичні аспекти функціонування закладів альтернативної освіти, які здебільшого є недержавними.

Відповідно до проаналізованих законів і положень країни поділено на такі групи: 1) країни, які визнають можливість створення альтернативних шкіл релігійними установами, приватними особами, організаціями, спілками та урядовими структурами і підтримують ініціативи у формі альтернативних шкіл, домашнього навчання тощо (Нідерланди, Німеччина, Данія, Австрія, Бельгія, Велика Британія, Естонія, Фінляндія, Франція, Чехія, Швеція, Польща); 2) країни, які законодавчо гарантують наявність різноманітних освітніх можливостей, але на практиці не надають альтернативним школам підтримки (Латвія, Ірландія, Іспанія, Італія); 3) країни, які використовують у межах традиційної освіти елементи альтернативних освітніх моделей, вважаючи їх експериментальними й інноваційними (Греція, Кіпр, Латвія, Литва, Португалія, Румунія, Словаччина); 4) країни, які в альтернативних закладах середньої освіти вбачають специфічне, особливе і, як правило, неприйнятне для освітньої системи (Люксембург, Мальта, Словенія, Угорщина).

Систематизовано та порівняно закони, що регламентують діяльність середніх закладів альтернативної освіти у країнах ЄС. Зроблено висновок про те, що у низці країн (Австрія, Греція, Данія, Естонія, Італія, Кіпр, Німеччина, Франція, Швеція) діють окремі закони, якими керуються при створенні, функціонуванні і закритті альтернативних шкіл. У цих нормативних документах окреслено загальні засади функціонування альтернативних шкіл, подано детальну інформацію щодо заснування, функціонування і закриття альтернативних закладів середньої освіти з описом процедури і переліком документів, визначено специфіку взаємостосунків державного і приватного секторів у освіті. Зазначено, що у низці країн (Бельгія, Болгарія, Великобританія, Ірландія, Іспанія, Італія, Латвія, Литва, Нідерланди, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Словенія, Угорщина, Фінляндія, Чехія, Швеція) можливість створення і функціонування альтернативних шкіл визначається загальним освітнім законодавством.

Унаслідок аналізу організаційно-правового і навчально-методичного забезпечення функціонування альтернативних шкіл виявлено умови дотримання національних та загальноєвропейських освітніх стандартів у закладах альтернативної шкільної освіти країн ЄС: відповідність вимогам, які висувають до державних шкіл; відповідність національним цілям і освітнім стандартам; чітко визначена унікальність у порівнянні із загальноосвітніми школами; дотримання прав людини; дотримання акредитаційних та інспекційних вимог; відповідність вимогам до змісту навчання; можливість проходження державного тестування; відповідність навчально-методичного забезпечення; відповідність вимогам до персоналу; відповідність вимогам до приміщень і обладнання; наявність мінімальної кількості учнів.

Зазначено, що акредитацію або інспектування альтернативних шкіл проводять у середньому кожні шість років. Інспекції стосуються як питань функціонування школи, так і питань освітніх послуг і змісту навчання. За специфікою проведення акредитації й інспектування країни Європейського Союзу розподілено на групи: 1) країни, у яких діє практика проведення акредитації й інспекції одними й тими ж установами (Естонія, Ірландія, Румунія, Словаччина, Угорщина, Кіпр, Німеччина, Швеція); 2) країни, у яких акредитацію здійснюють відповідні міністерські підструктури, а інспекцію проводять незалежні експертні організації (Австрія, Бельгія, Великобританія, Латвія, Литва, Польща, Чехія); 3) країни, де акредитацію здійснюють представники локальної освітньої адміністрації, а інспекцію – спеціалізовані організації (Нідерланди, Франція). У Данії і Фінляндії акредитацію проводять державні агентства, а за відсутності спеціалізованих організацій для проведення інспектування подальший контроль набуває форми самооцінювання. Доведено, що найбільшою мірою самостійності користуються альтернативні школи в Австрії, Данії, Нідерландах, Франції і Швеції, тобто у країнах, які випереджають інші за кількістю таких навчальних закладів і учнів, які в них навчаються.

Підкреслено необхідність використання цілісного підходу до визначення показників для оцінювання рівня якості закладів альтернативної освіти. Зазначено, що критерії, за якими воно здійснюється, поділяють на структурні або вхідні (стосуються ресурсних і організаційних вимірів навчальних закладів, до яких відносимо кількість учнів, рівень підготовки адміністрації, педагогічних кадрів і допоміжного персоналу, зміст навчання, кількість учнів у класі тощо), процесуальні (належать до видів діяльності дітей, адміністрації, педагогічних кадрів і допоміжного персоналу, форм і методів начальної діяльності тощо) та вихідні (спрямовані на розвиток дітей під час навчання в альтернативному навчальному закладі, їхній подальший шкільний, соціальний і економічний

успіх, який може простежуватися й у дорослому віці).

Описано дослідження автора, яке мало на меті порівняння якості шкільного середовища закладів альтернативної освіти у традиційних країнах ЄС (представлених Німеччиною і Францією) і країнах, які вступили до Європейського Союзу відносно недавно (представлені Польщею й Болгарією) (за показниками Рейтингової шкали оцінювання навчального середовища навчальних закладів Т. Хармса і Р. Кліфорда). Доведено, що особливу увагу в альтернативних школах надають умовам для релаксації й комфорту, заохоченню дітей до спілкування і співпраці, роботі з кубиками, водою, піском, драматизації, партнерству дітей і персоналу, груповим видам діяльності, що може бути пояснене місією альтернативних шкіл, яка передбачає підтримку антиавторитарної ідеї, деінституціалізації, деформалізації навчального процесу, розташуванням шкіл біля водойми, в лісі, в парку або невеликому місті чи селі. Підкреслено, що конвенціональні школи у традиційних країнах Європейського Союзу надають учням більше свободи, ніж у країнах, які нещодавно приєдналися до ЄС. Наголошено, що ідея інтеграційного навчання, яка є досить новою для Польщі й Болгарії, у Франції й Німеччині оприлюднилася добре розвиненою інфраструктурою, спрямованою на забезпечення неповносправним учням доступу до навчання. Виявлено, що в конвенціональних школах забезпечено вищий рівень дисциплінованості, структурованості розкладу занять, складності навчального матеріалу з дисциплін математичного циклу.

Унаслідок опитування 100 учнів семи відвіданих автором альтернативних шкіл і такої ж кількості учнів конвенціональних шкіл виявлено, що більшість учнів альтернативних шкіл стверджують, що їхня школа відкрита до співпраці (75 %), забезпечує особистісну свободу (68 %), створює атмосферу довіри (64 %), демонструє повагу до вихованців (83 %), сповідує демократичні цінності (83 %). Учні конвенціональних шкіл продемонстрували набагато нижчий відсоток у визнанні цих характеристик: відкрита до співпраці (54 %), забезпечує особистісну свободу (36 %), створює атмосферу довіри (59 %), демонструє повагу до вихованців (76 %), сповідує демократичні цінності (77 %). Натомість більше респондентів, які представляли конвенціональні школи, визнали, що завжди або іноді їхня школа обмежує особистісну свободу (72 %), створює напругу (77 %), викликає почуття тривожності (73 %), у той час як вихованці альтернативних шкіл рідше привертати увагу до цих характеристик.

Наголошено, що, незважаючи на те, що дослідження проведене з опертям лише на процесуальні критерії щодо шкільного середовища, подібні механізми оцінювання або самооцінювання можуть бути

використані для самовдосконалення як альтернативних, так і загальноосвітніх шкіл. Підкреслено важливість дослідження різних типів шкіл із застосуванням структурних (вхідних) і вихідних критеріїв, які можуть лягти в основу подальшого аналізу. Серед інших індикаторів якості школи виокремлено: партнерство школи, сім'ї та громади; управління шкільними фінансами; контроль навчальних досягнень учнів; лідерство; стратегічне планування; забезпечення рівних освітніх можливостей; зміст навчальних курсів і програм; планування занять; оцінювання навчального прогресу учнів; професійний розвиток учителів і адміністрації тощо.

Унаслідок проведеного дослідження спрогнозовано такі тенденції розвитку і трансформацій альтернативної освіти у країнах ЄС, які є різними для визначених груп країн: загальну тенденцію тяжіння до балансу між традицією і альтернативою в освіті; тенденцію тісного зближення конвенціональної й альтернативної освіти; тенденцію інкорпорації альтернативної освіти в загальну освітню систему з метою стимулювання підвищення якості послуг, які надаються загальноосвітніми школами; тенденцію максимального протиставлення альтернативної школи загальноосвітній; тенденцію до ототожнення альтернативних освітніх ініціатив з комерційними. Розроблено рекомендації щодо впровадження досвіду країн ЄС у сфері альтернативної освіти в Україні.



ПІСЛЯМОВА

Системний підхід до дослідження альтернативної освіти дітей та молоді шкільного віку в країнах Європейського Союзу дав підстави зробити такі висновки:

Філософські ідеї видатних мислителів західної цивілізації створили світоглядне й методологічне підґрунтя для становлення й розвитку альтернативної освіти як педагогічного явища європейського і світового значення. Передусім ідеться про втілення в альтернативній педагогіці філософських поглядів на людину як вільну, природну, духовну й культурну істоту, що заслуговує на власний неповторний шлях до відкриття істини.

Незважаючи на те, що про альтернативну освіту в сучасному її почали говорити лише тоді, коли шкільна освіта в більшості європейських держав стала загальною і масовою, в ході дослідження доведено, що витоками своїми вона сягає античності, середньовіччя, епох Відродження й Просвітництва. За Нового часу, в індустріальну й постіндустріальну епохи були сформульовані головні теоретичні положення альтернативної педагогіки й базованої на них альтернативної шкільної освіти. Це привело до того, що альтернативні навчальні заклади дедалі більшою мірою відрізнялися інноваційністю аж до опозиційності щодо загальнопоширених і офіційно включених на державному рівні до систем шкільної освіти.

З'ясовано, що вже в період античності (VIII ст. до н.е. – V ст. н.е.) філософи проголосили ідеалом вільну, інтелектуально, духовно й фізично розвинену особистість, здатну до критичного мислення. Виявлено, що серед тогочасних філософських ідей, завдяки яким зародилася базова гуманістична традиція альтернативної освіти, найважливішими є: самоцінність особистості і її право на вільний розвиток (Гіппій, Горгій, Протагор та ін.), гармонія відносин людини, яка прагне досягнення особистого щастя, із суспільством, яке будує демократичну і правову державу, через реалізацію «доброї природи» кожного індивіда (Сократ), щастя людини завдяки діяльності відповідно до власних інтересів і потреб

(Епікур), свобода людини, яка полягає лише у її внутрішній духовній незалежності (стоїки), реалізація потенціалу освіти через зміну держави на краще (Арістотель), загальне володіння природними здібностями для отримання повноцінної освіти (Квінтіліан).

У період середньовіччя (V–XVI ст.) альтернативною схоластичному підходу в навчанні дітей було культивування в них звички до добродетності, що розвиває свободу вибору і внутрішню свободу зрілої особистості (Ф. Аквінський), пропагування єдності Бога й природи, самопізнання як важливого складника освіти (Дж. С. Ерігуена).

Внесок у теоретичне підґрунтя альтернативної освіти філософів епохи Відродження (XVI–XVI ст.) розкрито через тогочасні ідеї про людину як тілесно-духовну єдність, для якої важливий як фізичний розвиток, так і розвиток природних здібностей з урахуванням вікових, психологічних і фізіологічних особливостей дітей (Р. Ашам, М. де Монтень, Л. Б. Альберті, Т. Мор, П. Монро, Верджеріо, Х. Л. Вівес).

Методологічним підґрунтям розвитку альтернативної педагогіки вже за Нового часу (XVII–XIX ст.), стало розроблення філософами й науковцями проблематики людини як природної й культурної істоти, утвердження ідеалу автономної, розумної, ініціативної особистості, здатної самостійно реалізовувати потенціал внутрішньої свободи і будувати своє життя. Відбулося остаточне формування педагогіки як самостійної галузі знань, були сформовані й науково обґрунтовані основоположні принципи альтернативної педагогіки, зроблені перші спроби реалізувати їх на практиці (В. Ратке, Я. А. Коменський).

У Епоху Просвітництва теоретичне підґрунтя альтернативної освіти збагатилося завдяки таким філософським ідеям, як необхідність реалізації потенціалу внутрішньої свободи, рівності усіх людей від природи (Вольтер, Д. Дідро, Д. Локк, Ш. Монтеск'є), природного і вільного виховання (Ж.-Ж. Руссо), культуровідповідності освіти (А. Дістервег, І. Кант), набуття досвіду, пов'язаного з розвитком тіла, душі та духу (І. Фіхте).

Доведено, що значного поширення теоретичні й практичні положення альтернативної освіти набули в європейському просторі, починаючи з індустріального періоду. Новий поворот європейського мислення наприкінці XIX ст., спричинений промисловим переворотом, позначився ухилом філософської думки в бік критичності, заперечення застарілих істин і пошуку нових ідеалів. Це яскраво проявилось в модерністських і постмодерністських філософських течіях. Виникали нові напрями і в педагогіці, що привнесло новизну, альтернативу, опозицію і навіть контрпозицію існуючим педагогічним практикам, зокрема йдеться про антипедагогіку, критичну, емансипаційну, холістичну і трансгресивну педагогіку. Педагогічна теорія й практика збагатилася ідеями про вільну

художню творчість (В. Дільтей), створення вільної атмосфери, яка не обмежує процес самовираження унікального «Я» кожної особистості (Ж. П. Сартр), відповідність виховання внутрішньому світу дітей, гармонізацію свідомого й несвідомого (З. Фройд, К. Юнг), самоцінність плюралізму в освіті (Р. Ашер, К. А. Торес, Ж. Ф. Ліотар, Ж. Деріда).

Альтернативна освіта, що спиралася на теоретичні напрацювання альтернативної педагогіки, розвиваються на засадах утвердження прав дитини на вільний вибір освітнього середовища, відмови від авторитаризму, утисків, приниження на користь емансипації, виявлення критичної свідомості й урахування власного досвіду учня.

В результаті аналізу трансформацій альтернативної освіти з урахуванням соціально-економічних чинників (промислова революція в Європі, урбанізація, вільний ринок, глобалізація), суспільно-політичних чинників (демократизація суспільних процесів, трансформація ролі й функцій держави, суспільно-політичний плюралізм), культурно-освітніх чинників (ідея «освіта впродовж життя», освітній плюралізм, гуманізація освіти, глобалізація в освіті, вільний освітній ринок, ідея «рівних освітніх можливостей», освітня інклюзія, освітня автономія, демократизація освіти) обґрунтовано, що кожен етап розвитку альтернативної освіти був або протидією новому витку уніфікації в шкільній освіті (запровадженню загального навчання, конвеєрній підготовці кваліфікованих кадрів для промисловості тощо, глобалізаційним процесам в освіті тощо), або ж відповіддю на послаблення централізації систем освіти (послаблення ролі СРСР у 90-х роках ХХ століття).

У процесі становлення й розвитку альтернативної освіти виокремлено чотири етапи, поділ на які обґрунтований соціально-економічним, суспільно-політичним і культурно-освітнім контекстом інтенсивності її поширення: I етап – творення альтернативної освіти (80-ті роки ХІХ ст. – 30-ті роки ХХ ст.); II етап – спаду альтернативних освітніх ініціатив (30-ті – 60-ті роки ХХ ст.); III етап – відродження альтернативних ідей в освіті (60-ті – 90-ті роки ХХ ст.); IV етап – активізації впровадження освітніх альтернатив (90-ті роки ХХ ст. і дотепер).

Контент-аналіз офіційних сайтів 250 альтернативних шкіл різних типів (авторських шкіл, шкіл-магнітів, шкіл без стін, шкіл під егідою освітніх, релігійних і громадських організацій) дав підстави стверджувати, що найбільшою мірою відповідають концептуальним засадам альтернативної педагогіки вальдорфські школи, школи М. Монтесорі, кемпхільські школи, школи С. Френе, школи «СадберіВалей» і школа А. Нілла («Самерхіл»). Систематизація даних унаслідок компаративного аналізу дала можливість окреслити специфіку освітньо-виховної системи кожної з цих груп шкіл.

Зроблено висновок про те, що порівняно з іншими альтернативними

зкладами освіти, найбільшого поширення у сучасних країнах Європейського Союзу набули вальдорфські школи. Визначено, що для цих закладів середньої освіти характерні заняття евристичною, епохальні уроки, навчання іноземним мовам з першого року навчання в школі, навчальні плани з урахуванням психолого-гігієнічних засад, єдність класу незалежно від індивідуальної успішності учнів, відсутність оцінювання і тестів, ведення щоденника розвитку учня.

Друге місце за поширенням у країнах Європейського Союзу посідають школи Френе, для яких характерним є навчально-виховний процес з використанням шкільної друкарні, вільних текстів, навчальної картотеки, учнівського самоврядування та демократичного керівництва школою, організація шкільного кооперативу, міжшкільного листування, шкільного журналу, а також відсутності оцінювання. Простежено модифікацію авторської системи С. Френе з урахуванням сучасних здобутків науково-технічного прогресу.

З'ясовано, що для шкіл Монтесорі, які знаходяться на третьому місці за поширенням у країнах Європейського Союзу, характерні такі педагогічні підходи до роботи з дітьми: навчання у різновікових групах, створення умов для вибору учнями видів, забезпечення підтримувального середовища, неперервні блоки робочого часу, конструктивістський підхід до навчання. Визначено, що педагогічна система М. Монтесорі найчастіше і найбільш ефективно застосовується в початковій шкільній освіті.

Виявлено, що кемпхільські школи, зорієнтовані найбільшою мірою на виховання дітей з обмеженими можливостями, пропагують терапевтичний спосіб життя, співпрацю з батьками і професіоналами. У цих школах прагнуть розкрити потенціал кожної дитини, визнають її неповторність, дбають про задоволення духовних і фізичних потреб дітей, створення гармонійного навчально-виховного середовища, підготовку до навчання впродовж життя. Наявність розгалуженої системи таких шкіл і шкільних общин доводить підвищену увагу європейської педагогічної громадськості до повноцінного включення у суспільне життя дітей з особливими потребами.

Розкрито специфіку навчально-виховної діяльності у школах «Самерхіл» і «СадберіВалей», які пропонують навчання і виховання без усталених вимог і розкладу. Тут відсутні стандартизовані тести, практикується учіння в різновіковому колективі, самонавчання, укладання договорів з учителем щодо вивчення певного матеріалу на визначених учнями засадах, добровільні корпоративні об'єднання вихованців за інтересами, тісна співпраця з батьками, визнання за кожним вихованцем права на розвиток власної креативності, демократична форма управління школою, навчання майстерності засобами добровільного учнівства. Зазначено, що навчально-виховна система таких шкіл керується не тільки

й не стільки поняттями успіху, конкурентоспроможності учнів, скільки їх свободою і можливостями самовираження.

Аналіз статистичних даних дав змогу ранжирувати школи за ступенем їхнього поширення у окремих країнах ЄС, а також простежити тенденції «живучості» авторських освітньо-виховних системи після смерті їх творців. Виявлено, що серед країн, у яких пропонують найбільшу кількість освітніх альтернатив, особливе місце належить Німеччині, Нідерландам, Бельгії, Франції, Великобританії, Фінляндії, і це свідчить про те, що в цих країнах піклуються про надання дітям права вільного вибору освітнього середовища. Вивчення нормативно-законодавчої бази цих зазначених країн дає підстави зробити висновок про те, що тут альтернативні школи мають рівноправний статус із загальноосвітніми школами, або ж цілеспрямовано створюються організаційно-педагогічні механізми повноцінного включення альтернативних шкіл у систему загальної середньої освіти.

Для здійснення системного аналізу функціонування альтернативних шкіл у країнах ЄС визначено стратегії, відповідно до яких добираються педагогічні методи, що часто відрізняються від тих, які використовуються в загальноосвітніх школах. З-поміж стратегій, які найчастіше обирають у європейських закладах альтернативної освіти визначаємо такі: бріколаж (виконання необмеженої кількості завдань обмеженою сукупністю методів); візуалізація (створення ментальних образів для кращого опанування навчальним матеріалом); множинність інтелекту (урахування багаторівневості структур пізнавальної діяльності відповідно до восьми первинних видів інтелекту); трансдисциплінарність (поєднання, злиття навчальних дисциплін з метою формування в учнів цілісної картини світу).

За результатами анкетування адміністрації і вчителів альтернативних шкіл доведено що, незважаючи на розмаїття альтернативних закладів середньої освіти, вони послуговуються схожими і водночас оригінальними педагогічними методами, зокрема такими, як: метод евримічних вправ, візуалізація досвіду, ескізу ідеї, навчальна драматизація, кінестетичні концепти (пантоміма, мануальне конструювання), тілесна експресія та ін. Це стосується і головних форм навчально-виховної діяльності, серед яких переважають дискусії у великих і малих групах, демократичне управління школою, уроки поза школою та самостійне навчання і дослідження.

У результаті прикладного дослідження освітнього середовища у неконвенціональних школах у країнах Європейського Союзу у зіставленні з загальноосвітніми школами, виявлено, що в альтернативних навчальних закладах створені кращі умови для гри, релаксації, комфорту, творчості та заохочення дітей до комунікації. Натомість у традиційних школах навчально-методичне забезпечення є ґрунтовнішим і комплексним, активніше використовується ТБ, відео і комп'ютери.

Обґрунтовано необхідність наявності обох типів навчальних закладів у освітньому просторі кожної країни – конвенціональних і не конвенціональних – для можливості вибору навчального середовища дітьми з різними інтелектуальними й соціальними потребами й стилями навчальної діяльності. Доведено, що специфіка діяльності альтернативної школи виявляється в їх особливій місії і функціях.

Дослідження організаційно-педагогічних механізмів моніторингу якості шкільної альтернативної освіти дало підстави виявити, що серед них існують загальноприйняті й визнані механізми, обґрунтовані у світових, загальноєвропейських та національних нормативних документах, що регулюють процедури відкриття, реєстрації, функціонування і закриття альтернативних шкіл; специфічно-нормативні механізми, що визначають відповідність діяльності альтернативних шкіл національним цілям і освітнім стандартам, дотримання акредитаційних та інспекційних вимог, відповідність вимогам до змісту навчання, можливість проходження державного тестування; ресурсні, тобто такі механізми, які визначають можливості державного додаткового фінансування, дотримання вимог до приміщень, умеблювання, устаткування шкіл тощо; моральні, що забезпечують дотримання прав людини, відсутність порушень та дискримінації, необхідний рівень кваліфікації педагогічного і технічного персоналу; здоров'язберігальні – механізми, що регулюють дотримання ергономічних вимог до матеріально-технічного і навчально-методичного забезпечення, а також відповідність шкільного середовища і навчально-виховного процесу санітарно-гігієнічним нормативам.

Системне дослідження, проведене на епістемологічному, філософсько-концептуальному, практико-аналітичному, якісно-аналітичному рівнях дало підстави для визначення перспектив розвитку альтернативної освіти у країнах ЄС. Так загальною для цих країн тенденцією є тяжіння до балансу між традицією й альтернативою в освіті; тенденція тісного зближення конвенціональної і альтернативної освіти притаманна групі країн (Нідерланди, Франція, Німеччина й (Австрія) де альтернативні заклади користуються активною підтримкою з боку держави і водночас активно контролюються державними інституціями; тенденція інкорпорації альтернативної освіти в загальну освітню систему з метою стимулювання підвищення якості послуг, які надаються загальноосвітніми школами характерна для країн, де на державному рівні активно надається підтримка і водночас автономія альтернативним школам з метою заохочення їх до розвитку (Данія, Фінляндія, Швеція та ін.); тенденція максимального протиставлення альтернативної школи загальноосвітній виявлена в країнах, для яких характерна пасивна державна підтримка і терпимість до альтернативних шкіл (Великобританія, Іспанія, Ірландія та ін.); тенденція ототожнення альтернативних освітніх ініціатив з комерційними послугами

характерна для країн, де має місце пасивна підтримка з боку державних структур і водночас активний державний контроль за функціонуванням альтернативних шкіл (Латвія, Польща, Словенія, Угорщина, Румунія, Італія та ін.).

Обґрунтовано рекомендації щодо використання досвіду країн Європейського Союзу у галузі альтернативної освіти в Україні на законодавчому рівні (необхідність урахування в законодавстві альтернативних шкіл як окремого типу закладів загальної середньої освіти, розроблення механізмів державного субсидування і підтримки альтернативних шкіл, забезпечення дії механізмів контролю і моніторингу діяльності цих шкіл); науково-методичному рівні (здійснення перекладів ключових праць з теорії і практики альтернативної освіти, поширення ідей альтернативної педагогіки через передплату провідними українськими науковими бібліотеками відповідних періодичних видань, пропагування навчально-методичних матеріалів, розроблених за авторськими моделями й системами, цілеспрямоване формування педагогів, здатних бути розробниками альтернативних систем навчання); освітньо-адміністративному рівні (розроблення нормативних документів, які б регламентували діяльність альтернативних шкіл; проведення семінарів і тренінгів з урахуванням альтернативних педагогічних стратегій, форм і методів); шкільному рівні (розвивати партнерство українських загальноосвітніх закладів з альтернативними школами країн-членів Європейського Союзу; широко практикувати міжшкільне листування, обміни персоналом). Ці кроки відкриють додаткові можливості для формування системи альтернативної освіти в Україні.

ДОДАТКИ



Додаток А

Філософські ідеї, що лягли в основу альтернативної педагогіки

Період	Науковці	Ідеї, що лягли в основу альтернативної педагогіки
Античність	Софісти (Гіппій, Горгій, Протагор та ін.)	Людина є самоцінною особистістю. Людина має право на вільний розвиток
	Сократ	Гармонія відносин людини, яка прагне досягнення особистого щастя, і суспільства, яке буде демократичну і правову державу, можлива через найповнішу реалізацію «доброї природи» кожного індивіда
	Епікур	Щоб стати щасливою людиною, слід мати змогу діяти відповідно до своїх інтересів і потреб, тобто бути вільним
	Стоїки	Кожен індивід постійно прагне свободи. Істина свобода полягає лише у внутрішній духовній незалежності людини.
	Арістотель	Освіта покликана змінити державу на краще
	Цицерон (уперше ввів поняття «гуманізм»)	Культурний ідеал вільної людини – це поєднання філософської освіченості (як засобу індивідуального вдосконалення) і риторичної (як засобу суспільного впливу)
	Квінтіліан	Всі діти володіють природними здібностями для отримання повноцінної освіти
Середньовіччя (V–XVI ст.)	Ф. Аквінський	Звичка до добродетності розвиває свободу вибору і внутрішню свободу зрілої особистості
	Дж. С. Ерігуена	Єдність Бога і природи, самопізнання є важливою часткою освіти
Епоха Відродження (XVI–XVI ст.)	Р. Ашам, М. де Монтень, Л. Б. Альберті, Т. Мор, П. Монро, Верджеріо, Х. Л. Вівес	Людина є тілесно-духовною єдністю, тому важливим є як фізичний розвиток, так і розвиток природних здібностей на основі вікових, психологічних і фізіологічних особливостей дітей. Людина найкраще розвивається й навчається у природі. Атмосфера навчання має бути радісною й пізнавальною.

Новий час (XVII–XIX ст.)	В. Ратке	Ідея «все без примусу»
	Я. А. Коменський	Особистість дитини, учнівські інтереси і розвиток здібностей перебувають у центрі освітньої системи. Школа повинна давати не відірвані від життя, а практично необхідні людині знання
Епоха Просвітництва XVIII ст. – пеша пол. XIX ст.	Вольтер, Д. Дідро, Д. Локк, Ш. Монтеск'є	Ідеалом є «розумна людина», яка в силу наявної у неї обдарованості здатна реалізувати потенціал внутрішньої свободи. Всі люди від природи рівні і мають рівні права
	Ж.-Ж. Руссо	Ідея «природного виховання», ідея «вільного виховання»
	І. Кант	Слід розвивати в кожного індивіда його власне людську природу з підготовкою до моральної діяльності. Ідея «культуровідповідності освіти»
	І. Фіхте	Основні положення «антропософії»
Індустріальний період (друга пол. XIX ст. – перша пол. XX ст.)	Г. Спенсер	«Біогенетичний закон», за яким навчальний процес має йти тим же шляхом, яким ішов розвиток знання в раси
	А. Бергсон, Г. Зіммель, Г. Кейзерлінг, Л. Кларес	Ідеї «філософії життя», які полягають у тому, що життя не можна повністю пізнати розумом, пізнання духовної цілісності людини можливе лише на інтуїтивному рівні
	В. Дільтей	Життя подібне до мелодії, таємниці якої можуть бути розгадані, коли буде усвідомлена відповідність людського світу і вільної художньої творчості
	М. Шелер, Х. Плеснер	Ідеї «філософської антропології», згідно з якими людина є важливішою за значенням, ніж поняття матерії і свідомості
	Ж. П. Сартр	Людина є такою, як вона сама себе створила. Учитель повинен покладатися на інтуїцію, сприяти створенню вільної атмосфери, яка не обмежує процес самовираження унікального «Я» кожної особистості
	З. Фройд, К. Юнг	Правильно організоване виховання повинно бути пристосоване до внутрішнього світу дітей, забезпечувати гармонізацію свідомого і несвідомого
	Дж. Дьюї	Дитина є сонцем, навколо якого обертається виховання, вона – центр, якому воно підкоряється
Постіндустрі- альний період (друга пол. XX ст. і дотепер)	Р. Ашер, К. А. Торес, Ж. Ф. Ліотар, Ж. Деріда	Ідентичність твориться навколо виконання, стилю і образу, погранична ідентичність приходить на зміну расовій, родовій і статевій. Плюралізм стає самоцінністю

Підготовлено автором на основі аналізу джерел

Додаток Б

Педагогічні напрями в річищі альтернативної педагогіки

Назва напрямку	Підґрунтя	Автор(и)	Концептульні засади	Роль учителя	Інструменти пропагування ідей
Антипедагогіка	Гуманістична психологія, антипсихіатрія, культурна антропологія, феноменологія, герменевтика, інтеракціонізм, гуманістична педагогіка, гештальтпедагогіка, емансипаційна педагогіка тощо.	Г. Купфер (Німеччина), Карл Берейтер, А. Міллер (Швейцарія), Е. фон Браунмюл, Г. фон Шонебек (Німеччина), С. Русінський (Польща).	<ul style="list-style-type: none"> • Базування на праві дитини до самоствердження, праві вільного вибору середовища життя, праві вибору вільного освітнього середовища, що відповідає особливостям розвитку дитини, праві на самоосвіту, праві на участь в економічному і політичному житті суспільства. • Відходження від авторитаризму, утисків, приниження на користь емансипації дитини. • Повне партнерство батьків і дітей у процесі розвитку • Заперечення ідеї <i>homo educandus</i>, яка полягає у класичному ставленні до структури людського сприйняття світу через знання, а не через відчуття й інтуїцію 	Роль учителя нівелюється	
Критична педагогіка	Критична теорія Франкфуртської школи	П. Фрейре (Бразилія), Г. Жиру, М. Епл, К. К. Епштейн, А. Дардер, Г. Л. Біллінгс, П. МакЛарен, Г. Цінн, Д. Мацедо, Дж. Козол, П. Палмер, Дж. Холт, І. Шор, Дж. Т. Гатто (США), Дж. Л. Кінчело, М. Герн (Канада), К. Ламперт (Ізраїль), І. Ілліч (Австрія)	<ul style="list-style-type: none"> • Етика як центральний орієнтир для освіти. • Потреба в усвідомленні різниці в творенні ідентичності. • Потреба в розумінні відмінностей між різними видами знання, яким надають перевагу в школі. • Базування на нових формах культури й знання. • Піддавання сумніву об'єктивності знання. • Орієнтування на бачення кращого світу. • Учитель як трансформаційний інтелектуал. • Необхідність формування в учнів критичної свідомості. 	Учитель як трансформаційний інтелектуал	«Міжнародний журнал критичної педагогіки», «Радикальна педагогіка», «Радикальний учитель», «Журнал дослідження принципів критичної освіти»
Гештальт педагогіка	Екзистенціальна філософія, феноменологія, гуманістична психологія, холістична педагогіка психо- і соціотерапія	Г. Гінгер, Г. Марсель, М. Бубер, М. Мерло-Понті, Ф. Перлз, П. Голдман, Ж. Морено, Ф. Пеаріс	<ul style="list-style-type: none"> • Орієнтування на емоційну й пізнавальну сфери навчання. • Залучення особистості до розв'язування проблем за допомогою комунікації на різних рівнях. • Урахування власного досвіду учнів, який впливає з їхніх потреб нижчого і вищого порядку. 	Учитель як чуйний підтримуючий партнер-фасилітатор	«Гештальт огляд» (Gestalt Review)

			<ul style="list-style-type: none"> • Холістичний підхід, згідно з яким людина є єдністю тілесного, духовного й психічного, вона нерозривно пов'язана з суспільним і екологічним середовищем 		
Емансипаційна педагогіка	Критична теорія франкфуртської школи, прагматизм, неомарксизм	П. Фрейре, П. Бурдье, Ж. К. Пасрон	<ul style="list-style-type: none"> • Сприйняття навчального процесу в категоріях як переказу, так і творення знань. • Розміщення в центрі освітньої системи етичних проблем з акцентуванням протидії дискримінації. • Введення нових методів мислення про дійсність, які дають змогу отримати практичний досвід про світ. • Витіснення мови дисципліни мовою відкритості, яка сприяє творенню освітнього діалогу. • Включення педагога у процес отримання учнями практичного досвіду про світ і їхньої самореалізації 	Рівноправний партнер	
Холістична педагогіка	Гуманістична педагогіка, герменевтика, критична педагогіка, постмодернізм, конструктивістська педагогіка	Г. Гарднер, Г. Гейет, Р. Міллер, Д. Слоан, Р. Кеслер, Дж. Кейн, Д. Пурпел, Е. Кларк, П. Палмер (США), Дж. Міллер (Канада), А. Йошіда, Й. Накагава (Японія), І. Крішнамурті (Індія), Ф. Ганг, Р. Галегос (Мексика), К. Еган (Ірландія) та ін.	<ul style="list-style-type: none"> • Прагнення розкрити інтелектуальний, емоційний, соціальний, фізичний, художній, творчий і духовний потенціал кожного учня. • Орієнтування на виховання здорової, цілісної, зацікавленої, допитливої особистості, здатної до навчання в різноманітних нових ситуаціях. • Поєднання різних предметів і видів діяльності для опанування певними знаннями. • Критичне сприйняття культурних і моральних проблем. • Опертя на допитливість, діалог, здивування, сумніви та ін. 	Фасилітатор самореалізації дитини	Журнал педагогіки, плюралізму і практики (The Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice)
Трансгресивна педагогіка	Екзистенціальна психологія і феноменологія, гуманістична педагогіка і психологія	Г. Жиру, Р. Мей (США), П. Фрейре (Бразилія), С. Влох, Я. Козелецький (Польща), Дж. О'Нейл (Канада).	<ul style="list-style-type: none"> • Стимулювання різностороннього розвитку багатомірної особистості. • Створення педагогічних умов для трансгресивності, долаання меж. • Опертя на діалогічність, конкретність і віру в людину як в істоту, здатну до розвитку. • Ствердження необхідності активізувати в учнях здатність до осмислення подій 	Організатор діалогічного навчання	«Трансгресивна культура»

Підготовлено автором на основі аналізу джерел

Додаток В

Чи є навчально-виховна система школи холістичною?

АНКЕТА

Кожен пункт (62) оцінюється за двома позиціями
(спрямованість і частотність дій)

Застосовується стосовно				
1-2 учнів	Деяких учнів	Багатьох учнів	Більшості учнів	Всіх учнів
1	2	3	4	5
Як часто застосовується?				
Майже ніколи	Рідко	Час від часу	Регулярно	Завжди
1	2	3	4	5

Рівень холістичності у навчально-виховній системі

Високий	207–310
Середній	104–206
Низький	62–103

Чи є в системі визнання, залучення і самовираження цілісної особистості (як учня, так і вчителя)?
<ul style="list-style-type: none"> • Тіло / думка / душа • Фізичне / емоційне / когнітивне / соціальне / естетичне/ духовне • Різноманітні педагогічні підходи з урахуванням розмаїття навчальних стилів • Розвиток різних рівнів інтелекту (словесно-мовного, логіко-математичного, візуально-просторового, музично-ритмічного, міжособистісного, інтраперсонального, тілесно-кінетичного, природничого, екзистенціального) • Креативне самовираження кожної особистості
Чи є взаємозв'язки і цілісність основою системи?
<ul style="list-style-type: none"> • Зв'язок із самим собою й іншими, з самим собою й предметами навколишнього світу, з самим собою і громадою • Цілісність і гармонія думки й тіла, думки й духу • Взаємозв'язок у контекстах часу, простору і громади • Системне мислення • Цілісність органічного світу в основі системи • Об'єднане навчання (collaborative learning)
Чи навчання відбувається у формі здобування досвіду у процесі спільної життєвої подорожі?
<ul style="list-style-type: none"> • Учні і вчителі разом навчаються і розвиваються • Учні і вчителі слухають і розповідають історії • Відчуття мети, часопросторових зв'язків і громади • Пошуки, загадки, парадокси • Заохочення до власних пошуків філософських і духовних смислів • Пригоди і випробування • Визнання важливості набутого учнями досвіду • Спонтанність, гра і гумор • Навчання у відповідний момент

Чи визнає система етапи розвитку і необхідність постійного розвитку всіх учнів (і вчителів)?
<ul style="list-style-type: none"> • Цілі / ідеали / світогляд • Індивідуалізоване навчання • Можливості і свобода для вибору і прийняття відповідальності відповідно до етапу розвитку • Визнання життєвих здобутків • Радість, похвала • Заохочення особистої й колективної відповідальності • Повага до учнів і вчителів
Чи вимагає система активної участі учнів і вчителів?
<ul style="list-style-type: none"> • Діяльність і надання послуг • Креативне самовираження • Соціальна справедливість • Спрямованість на краще майбутнє • Підприємницькі навички
Чи вимагає система емоційного залучення?
<ul style="list-style-type: none"> • Споглядання і роздуми • Турбота і любов • Уважність • Інтуїція і мудрість • Благоговіння, здивування, шанобливість • Рівновага, гармонія, спокій • Глибина
Чи своєчасним є використання таких елементів системи:
<ul style="list-style-type: none"> • Редукціоністського і системного мислення • Методів передачі, оброблення і перетворення інформації • Лінійного й нелінійного мислення • Раціонального мислення й інтуїтивної здогадки (голова й серце) • Мислення й виконання (голова й руки) • Запитання і відповіді • Роботи і гри • Спланованості і спонтанності • Урахування чоловічої й жіночої специфіки сприйняття
Чи передбачає навчальна система діалог, рефлексію, дослідження і піддавання сумніву?
<ul style="list-style-type: none"> • Допитливість • Критичне дослідження • Критичний підхід до культурних, моральних, політичних контекстів
Чи є система значущою?
<ul style="list-style-type: none"> • Використання символів і метафор • Мета-пізнання • Перетворення простого на значуще • Багатство і глибина • Усвідомлення мети • Усвідомлення покликання

Перекладено автором на основі матеріалів сайту «Холістична освіта»

Додаток Г

АВТОРИ АЛЬТЕРНАТИВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ МОДЕЛЕЙ

Рудольф Штайнер (1861–1925)

Рудольф Штайнер (Steiner) народився у 1861 році в Австро-Угорщині в сім'ї залізничного службовця. Батько хлопчика був телеграфістом, потім начальником станції. Прагнучи дати синові хорошу технічну освіту, батько віддав його в реальне училище. Рудольф самостійно опанував геометрію, диференціальне й інтегральне числення. У 16 років Штайнер починає вивчати «Критику чистого розуму» І. Канта й інші філософські книги. Разом із програмою реального училища він самостійно проходить гімназійний курс, опановуючи грецьку, латину, історію, літературу.



Приблизно з 14 років Штайнер починає давати своїм однокласникам індивідуальні уроки. З 1879 по 1883 роки Штайнер навчається у Віденській вищій технічній школі. Будучи студентом, знайомиться з видатним дослідником спадщини Гете, коментатором «Фауста», професором К. Ю. Шроером. Саме він рекомендував 22-річного студента як редактора і коментатора природничо-наукових творів Гете видавцеві Кюршнеру, який планував видання академічного зібрання праць Гете. Роботі над спадщиною Гете Штайнер присвятив у цілому близько 15-ти років. Його коментарі та вступні нариси до наукових творів Гете отримали найвищу оцінку фахівців.

У 1884 р. Штайнер став домашнім учителем у сім'ї віденського комерсанта Л. Шпехта, 10-річний син якого вважався тілесно та душевно хворим і не придатним до навчання. Штайнер працював з хлопчиком протягом двох років, після чого той зміг здати шкільні іспити, вступити до університету і стати лікарем.

З 1890 по 1897 рр. Штайнер живе у Веймарі, де займається педагогічною діяльністю та вивченням архіву Гете. У ці роки Штайнер формує власну науково-філософську позицію. Він пише «Теорію пізнання світогляду Гете», захищає докторську дисертацію (пізніше видана під назвою «Істина і наука»), створює свій основний філософський твір «Філософія свободи».

У 1897 р. Штайнер працює в Берліні редактором «Літературного

журналу». Восени 1900 р. він виступає з доповіддю про Ніцше в Теософському товаристві в бібліотеці графів Брокдорф. Він очолює це товариство, і завдяки Штайнеру воно стало помітним явищем у духовному житті Німеччини, проте у 1913 р. через ідейні розбіжності з керівництвом Штайнер залишає Теософське товариство і організовує інше – антропософське.

З 1913 по 1922 р. Штайнер керує будівництвом Гетеанума в Дорнасі, пише низку статей і книг, виступає з лекціями, які розкривають питання різноманітних сторін духовного життя, історії, пізнання світу і людини. У самий розпал будівництва Гетеанума починається Перша світова війна. Штайнер створює концепцію подальшого європейського розвитку, а в 1917 р. викладає її у формі меморандуму і передає провідним політикам Німеччини та Австрії.

25 квітня 1919 р. засновано першу вальдорфську школу – почалася історія вальдорфської педагогіки. У результаті підпалу в ніч на 31 січня 1922 р. будівля Гетеанума гине у вогні. Штайнер побачив у цій події зовнішнє втілення кризи Антропософського суспільства і починає його реорганізацію.

У 1924 р. Штайнер смертельно занедужує і вмирає 30 березня 1925 в Дорнасі (Швейцарія), де за його ескізами вже почалося будівництво другої будівлі Гетеанума, що існує і понині [340].

Рудольф Штайнер заклав основи антропософської медицини, біодинамічного сільського господарства, концепції «тричленного соціального організму», дав імпульси для розвитку евритмії, нових напрямків у драматичному мистецтві, живописі, музиці, архітектурі.

Праці:

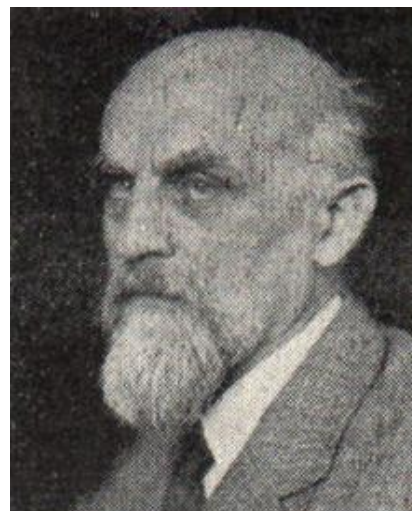
- Philosophie der Freiheit (1894);
- Theosophie (1922);
- Die Geheimwissenschaft (1910);
- Wie erlangt man Erkenntnisse der hoeheren Welten? (1920);
- Anthroposophische Leitsaetze (1925) [<http://orda2000.narod.ru/books/steiner/steiner.htm>].

Густав Вінекен (1875–1964)

Густав Вінекен (Wunneken), видатний німецький педагог, народився у 1875 році у християнській родині. У Берліні він вивчав теологію, філологію, економіку (д-р філософії, 1898).

У 1900 році він одружився з Луїзою Маргаритою Даммерманн (Luise Margaretha Dammermann), з якою розлучився у 1910 році.

Свою педагогічну діяльність Вінекен почав у 1900 р. разом з Германом Літцем у «сільських виховних будинках» («Landserziehungsheim»). У 1906 р. розійшовся у поглядах з Літцем і заснував у селі Віккерсдорф (Тюрінгія) «вільну шкільну громаду» – сільський інтернат, близький за типом до шкіл прихильників «нового виховання» (існувала до 1933 р.). У громаді було введено (на відміну від сільських будинків Літца) спільне навчання; викладання носило світський характер. Вінекен був керівником цієї школи в 1906–1910 рр. та в 1919–1920 рр., оскільки влада кілька разів позбавляла його права викладання.



У 1920 році Вінекен був змушений піти у відставку через звинувачення в гомосексуальних стосунках із двома учнями. Незважаючи на той факт, що багато батьків і керівництво школи виступили на захист Вінекена, відбувся судовий процес, і в 1921 році Вінекен був засуджений відповідно до пункту 175 Кримінального кодексу Німеччини. Проте Вінекен продовжував залишатися ідейним керівником громади. За своїми поглядами він був ідеалістом, гегельянцем, який вважав соціальність людини втіленням «світового духу». Вінекен сприяв розвитку дрібнобуржуазного юнацького руху «Wandervogel» (Перелітний птах), у яскравій формі висловлював протест проти панівного виховання, що на практиці виявилось в організації інтернатів на лоні природи для дітей буржуазії.

Невідомо, що Вінекен робив між 1934 і в 1964 роками, існує версія, що він залишився в Німеччині і працював у галузях, пов'язаних з освітою.

Найголовніші роботи: «Schule und Jugendkultur» (1919), «Der Gedankenkreis der freien Schulgemein-de» (1913), «Der Kampf für die Jugend» (1919), «Eros» (1921, відповідь на вирок суду) та ін.

Праці:

- Wider den Altsprachlichen Schulunterricht (1916);
- Schule und Jugendkultur (1919);
- Der Kampf für die Jugend. Gesammelte Aufsätze (1919);
- Der europäische Geist. Gesammelte Aufsätze über Religion und Kunst (1921);
- Eros (1921);
- Weltanschauung (2nd edition) (1947);
- Musikalische Weltanschauung (1948);
- Abschied vom Christentum-Religion, Christentum, Bibel, Anfänge und anderes (1963) [<http://www.psyoffice.ru/6-1041-vineken-gustav.htm>].

Селестен Френе (1896–1966)

С. Френе (Freinet) народився 15 жовтня 1896 року в м. Грас, що на півдні Франції, в селянській родині. У 1913 р., завершивши обов'язкове навчання, він вступив до нормальної школи м. Ніцци (педагогічного училища, яке готувало вчителів для системи початкової освіти). Через Першу світову війну С. Френе не вдалося закінчити навчання в цьому закладі, вісімнадцятирічний юнак став солдатом. У 1915 р. у бою під Верденом його було тяжко поранено, чотири роки довелося лікуватися в різних госпіталях.



У 1920 р. С. Френе розпочав педагогічну діяльність у малокомплектній школі маленького міста Приморських Альп. Не сприйнявши консерватизму французької школи, С. Френе захопився ідеями популярного на той час руху «Нове виховання» і у 1924 р. узяв участь у конгресі Міжнародної ліги «Нового виховання» у Швейцарії.

У 1923 р. за результатами іспиту С. Френе здобув право викладати у вищій школі, однак продовжив працювати у своїй школі. У середині 20-х років ХХ ст. його експерименти стали відомі широкій педагогічній громадськості. У 1927 р. сформувався Кооператив прибічників світської школи – об'єднання учителів початкових класів, які поділяли погляди Френе. З ініціативи С. Френе було створено Міжнародну федерацію прибічників «Нової школи», яку він очолював протягом багатьох років, засновано кілька педагогічних журналів, що працювали під його керівництвом.

Протягом 1934–1935 рр. за підтримки соратників С. Френе побудував власну школу в м. Ванс. Школа працювала як інтернат для дітей переважно з малозабезпечених сімей. Спершу С. Френе прагнув лише частково вдосконалити навчально-виховний процес тогочасної школи. Та згодом він переконався в необхідності перебудувати всю систему навчання. Нову модель школи Френе підтримала і його дружина Еліза. Подружжя об'єднувало навколо себе однодумців, обмінюючись із ними міркуваннями про шляхи вдосконалення педагогічного процесу.

На початку 30-х років ХХ ст. у Франції було створено Міжнародний фронт захисту дитини, що мав антифашистську та демократичну спрямованість. С. Френе працював його секретарем, відповідаючи за координацію руху.

Під час Другої світової війни він зазнавав переслідувань з боку

профашистського режиму Віші, майже два роки перебував у концтаборі. Після звільнення брав активну участь у русі Опору.

З 1957 року Френе очолює Міжнародну федерацію прихильників нової школи, є видавцем і головним редактором журналів «Вихователь» і «Дитяче мистецтво». Помер 7 жовтня 1966 року у Вансі.

Праці:

- Un mois avec les enfants russes (1927);
- Pages de parents (1949);
- L'Ecole moderne francaise Guide pratique pour L'orgam-sation materielle, technique et pedagogique de l'ecole populaire (1957);
- La for-mation de l'enfance et de la jeunesse (1960);
- L'education morale et civique (1960);
- Les techmques audiovisuelle (1963);
- Bandes enseignantes et programmation (1964);
- Appel aux parents Textes rassembles et presentes par E Frenet (1969);
- Conseils aux jeunes (1969);
- La methode naturelle (1975);
- Szkole ludowa Pisma wybrane (1976) [<http://www.dnpb.gov.ua/id/1450/?PHPSESSID=819a68d9b4da9fe5ed434fd8d4d208d0>]

Марія Монтессорі (1870–1952)

Марія Монтессорі (Montessori) народилася 31 серпня 1870 року. Закінчила медичний факультет Римського університету і в 26 років стала першою в Італії жінкою-лікарем. Ще під час навчання в університеті Монтессорі активно виступала за соціальні права жінок, шукала державної підтримки соціальним програмам для жінок та дітей і стала одним з лідерів руху за рівноправ'я жінок. Її вибрали делегатом Міжнародного конгресу жінок у Берліні. Повернувшись до Риму, Марія почала працювати асистенткою лікаря в університетській клініці і зрозуміла, що проблеми розумово відсталих дітей – це не тільки медичні проблеми, але і педагогічні. На той час у Римському університеті вже декілька років існував інститут експериментальної психології, де Марія Монтессорі розпочала свої наукові дослідження. Тут вона познайомилася з батьком своєї майбутньої дитини. Вони працювали разом, були колегами і любили один одного. Але шлюб не відбувся. Марія боялася засудження католицької церкви, і коли у неї в 1898 році народився син, вона майже відразу відправила його з нянею в село поблизу Риму. Маріо виріс без матері в робочій сім'ї, вчився в інтернаті і до повноліття нічого про неї не знав. Коли навесні 1900 року Ліга жінок Італії відкрила в Римі школу, Монтессорі погодилася стати її директором. За три місяці результати роботи школи були високо оцінені. 6 січня 1907 року в передмісті Риму в Сан-Лоренцо була відкрита перша школа для здорових дітей, яка почала працювати за методом Марії Монтессорі, – знаменитий Будинок дитини («Casa dei Bambini»).



У 1909 році був опублікований курс лекцій «Антропологічна педагогіка», який у цей час професор Монтессорі читала в Римському університеті. В 1910 році вийшла друком праця «Метод Монтессорі», яку відразу ж переклали 20 мовами світу.

У 1929 році відкрили спеціальний коледж з базовою школою, побудований кращими архітекторами й інженерами Італії за проектом Марії Монтессорі. Проте згодом вільні школи Монтессорі були заборонені в Іспанії, їх розгромили у фашистській Німеччині та у самій Італії за часів націонал-соціалізму. Рятуючись від переслідувань, Марія Монтессорі виїжджає спочатку до Іспанії, потім до Голландії, а в 1936 році на запрошення Теософського товариства виїжджає читати лекції до Індії.

Марія Монтессорі повернулася до Європи відразу після війни. Їй було вже 76 років. На початку 50-х рр. ХХ ст. вона написала свої головні психолого-антропологічні праці. Останні декілька років Марія Монтессорі разом з сином жила в Голландії.

Марія Монтессорі померла в Голландії у травні 1952 року і була похована в містечку Нордвік на маленькому католицькому кладовищі.

Праці:

- Монтессорі М. Дом ребёнка. Метод научной педагогики / М. Монтессорі. – М. : Задруга, 1913. – 339 с.
- Монтессорі М. Воображение в творчестве детей и великих художников / М. Монтессорі ; пер. с итал. А. П. Выгодской // Русская школа. – Кн. 5–6. – 1915. – С. 72–91.
- Монтессорі М. Дом ребёнка. Метод научной педагогики / М. Монтессорі ; пер. со 2-е изд., испр. и доп. по 2-му итал. изданию. – М. : Сотрудник школ, 1915. – 375 с.
- Монтессорі М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребёнка / М. Монтессорі ; пер. со 2-го итал., испр. и доп. изд. с предисл. И. М. Соловьева. – М. : Задруга, 1915. – 316 с.
- Монтессорі М. Руководство к моему методу / М. Монтессорі. – М. : Типолитограф. Т-ва И. Н. Кушнерев и К, 1916. – 64 с.
- Монтессорі М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребёнка / М. Монтессорі ; пер. со 2-го итал., испр. и доп. изд. с предисл. И. М. Соловьева. – 3-е изд. – М. : Задруга, 1918. – 335 с.
- Монтессорі М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребёнка / М. Монтессорі ; пер. со 2-го итал., испр. и доп. изд. – М. : Задруга, 1920. – 209 с.
- Монтессорі М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребёнка / М. Монтессорі. – Казань : Подотд. снабжения и изд-ва Каз. губ. отд. по просвещению, 1920. – Вып. 1. – 190 с.
- Монтессорі М. Дом ребёнка / М. Монтессорі. – Казань : Казанское отд. Гос. изд., 1920. – Вып. 2. – 210 с.
- Монтессорі М. Подготовка учительницы / М. Монтессорі ; пер. с итал. Ю. И. Фаусек // Просвещение. – 1921. – № 1. – С. 125–133.
- Монтессорі М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М. Монтессорі ; пер. с итал. Р. Ландсберг. – М. : Работник просвещения, 1922. – 200 с.
- Монтессорі М. Значение среды в воспитании / М. Монтессорі ;

пер. с итал. К. Памфиловой // Русская школа за рубежом. – Прага, 1926. – Кн. 17. – С. 419–424.

- Монтессори М. О принципах моей школы / М. Монтессори ; пер. с англ. В. Златопольского // Учительская газета. – 1992. – 4 августа. – С. 4.
- Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребёнка / М. Монтессори. – М. : Тип. Госнаба, 1993. – 168 с.
- Монтессори М. Развитие потенциальных возможностей человека / М. Монтессори ; пер. с англ. Д. Смоляковой // Бюллетень МАМА. – 1993. – № 2, 3, 5.
- Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М. Монтессори. – М. : Московский центр Монтессори, 1993. – 203 с.
- Монтессори М. Разум ребёнка / М. Монтессори. – М., 1997. – 176 с.
- Монтессори М. : сб. / сост. М. В. Богуславский. – М. : ИД Шалвы Аминашвили, 1999. – 224 с.
- Монтессори М. «Помоги мне это сделать самому» : сб. / сост. М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. – М. : ИД «Карпуз», 2000.
- Монтессори М. Дети – другие / М. Монтессори. – М. : ИД «Карпуз», 2004.

Іноземною мовою

- Kramer R. Maria Montessori. Leben und Werk einer großen Frau / R. Kramer. – 6. Auflage. – Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch-Verlag, 2004.
- Montessori M. Kinder sind anders / M. Montessori. – DTV, 1997.
- Montessori M. «Kosmische Erziehung» [Electronic resource] / M. Montessori, P. Oswald, G. Schulz-Benesch. – 7. Auflage. – Freiburg : Herder, 2004. – URL : <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200100102>

Александр Нілл (1883–1973)

А. Нілл народився у Форфарі (Шотландія) 18 жовтня 1883 р. Він був одним із тринадцяти дітей у сім'ї. Його батько і мати були шкільними учителями, то ж Нілл отримав ранню освіту в малій сільській школі з п'ятьма класами. Оскільки в дитинстві Нілл не вирізнявся здібностями до наук, він був єдиною дитиною в сім'ї, кого не віддали на навчання в Академію Форфар.

У віці 14 років Нілл пішов працювати кур'єром на Единбурзьку фабрику, але згодом повернувся в рідне місто. Він працював помічником у магазині галантереї, а згодом протягом 4 років допомагав батькові у школі. До отримання диплома Нілл сам працював три роки у школі Файф.

У віці 25 років Нілл став вивчати сільське господарство в Единбурзькому університеті. Закінчивши перший курс, він змінив спеціальність на англійську мову. Отримавши ступінь магістра в 1912, Нілл став працювати в журналістиці.

На початку Першої світової війни Нілл працює директором шотландської школи, яка готувала учнів до роботи на фермах і в домашньому господарстві. Саме в цей час він почав усвідомлювати безуспішність освіти. Незабаром йому доводиться добровільно залишити школу для короткої служби кадетом артилерії. Там він зустрів Гомера Лейна, одного з ранніх захисників «прогресивної освіти», який познайомив його з фрейдистською психологією і переконав, що найкращий спосіб виховання дитини – це дозволити їй керувати власною діяльністю.

Після війни у Нілла було коротке призначення в школу в Хемпстеді, де він спробував запровадити свою теорію самоврядування для учнів, проте в 1920 р. був змушений піти у відставку.

В 1921 р. Нілл зустрів Ліліан Річардсон, пізніше вона стала його дружиною. У Хеллерау Александр Нілл разом з Ліліан Річардсон і Крістіан Бір заснували Міжнародну школу, в якій Нілл запроваджує власні принципи виховання та навчання. Згодом ця школа була перенесена спочатку в Зонтагберг (Австрія), а потім в 1923 році в Лайм-Реджис (Англія), де була переіменована в Самерхіл. З 1927 року школа знаходиться в Лейстоні, Саффолк.

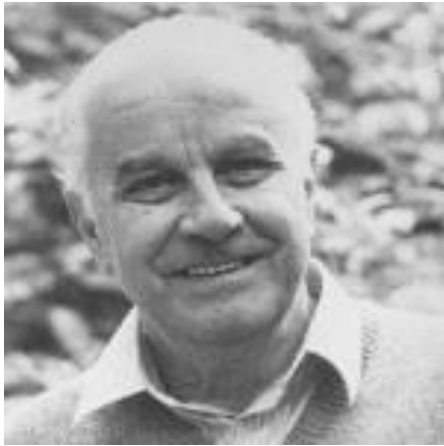
У 1960–70 роках Самерхіл стала зразковою школою, що працює на засадах дитиноцентризму як у США, так і у світі, а Нілла назвали батьком

альтернативної освіти.

А. Нілл був одружений двічі. Після його смерті в 1973 році повноваження директора школи перейшли його другій дружині Ене Вуд Нілл, яка керувала школою до 1985 року. З 1985 року і до сьогодні директором школи є дочка Александра Нілла Зоя Редхед <http://www.bookrags.com/biography/alexander-sutherland-neill>.

Праці:

- A Dominie Dismissed (1916);
- Booming of Bunkie (1919);
- Caroty Broon (1920);
- A Dominie in Doubt (1920);
- A Dominie Abroad (1922);
- A Dominie's Five (1924);
- The Problem Child (1926);
- The Problem Parent (1932);
- Is Scotland Educated? (1936);
- That Dreadful School (1937);
- The Last Man Alive (1938);
- The Problem Teacher (1939);
- Hearts Not Heads in the School (1945);
- The Problem Family (1949);
- The Free Child (1953);
- Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing (1960);
- Freedom, Not License! (1966);
- Talking of Summerhill (1967);
- Children's Rights: Toward the Liberation of the Child (with Leila Berg, Paul Adams, Nan Berger, Michael Duane, and Robert Ollendorff) (1971);
- Neill, Neill, Orange Peel! (1972).

Лоріс Малагуцці (1920–1994)

Лоріс Малагуцці (Loris Malaguzzi) – вчитель, педагог – народився 23 лютого 1920 року, в Корреджо (Correggio), у провінції Реджо-Емілія. Він отримав науковий ступінь з педагогіки в університеті Урбіно (Urbino) та ступінь із психології в Італійському Національному дослідницькому центрі в Римі. У 1940 році Лоріс Малагуцці почав свою кар'єру як учитель початкової школи. У 1950 році він заснував муніципальний психолого-педагогічний медичний центр у Реджо-Емілія, де він працював понад двадцять років. У 1963 році Малагуцці почав співпрацювати з адміністрацією міста з метою відкриття перших муніципальних дошкільних установ. А 1971 року починають з'являтися перші центри для немовлят.

Малагуцці відомий як радник Міністерства освіти Італії, головний редактор журналів «Zerosei» і «Bambini». У 1980 році ним створено Національну групу раннього дитинства в Реджіо-Емілії. Малагуцці невпинно сприяв поширенню ідей інноваційної філософії освіти, як запоруки різноманітності можливостей і ресурсів для всіх дітей, що лягли в основу його концепції «Сотні мов дітей».

Дошкільні установи Реджо-Емілії були названі «найкращими у світі» в 1991 році. У зв'язку з цим визнанням Малагуцці отримав Ygdrasil-Lego премію в 1992 році і премію Коля (Kohl Award) в 1993 році.

У 1985 році Малагуцці вийшов у відставку. 23 січня 1994 в своєму будинку в Реджо-Емілія він несподівано помер від серцевого нападу [<http://www.reggiochildren.it/identita/loris-malaguzzi-bio/?lang=en>].

Карл Кеніг (1902–1966)

Карл Кеніг (Karl Konig) – австрійський лікар, антропософ, послідовник Рудольфа Штайнера.

Карл Кеніг народився в 1902 році в єврейській родині та провів дитинство у Відні. Він вивчав зоологію, біологію та медицину у Віденському інституті ембріології, публікував свої перші дослідження про ефективність гомеопатичних речовин. Саме у цей час він захопився роботами Рудольфа Штайнера. Вже на першій зустрічі з Іта Вегман (Ita Wegman) був запрошений до спільної діяльності в «Клініко-терапевтичному інституті» (Klinisch-therapeutische Institut) в Швейцарії, співзасновником якого був Рудольф Штайнер. Саме там розпочалось його зацікавлення роботою з дітьми, що мають особливі потреби.



Читаючи лекції у Сілезії, він знайомиться зі своєю майбутньою дружиною Тіллою Маасберг. У 1932 році разом з Емілем Боком заснував «Школу соціальної роботи» в місті Айзенах (Eisenach). Тим не менш, у 1936 році під політичним тиском він виїхав з Німеччини до Австрії. Вже в 1938 р. його практика набуває успіху, він розповсюджує антропософські погляди разом із групою молодих людей, в основному єврейської національності. Після анексії Австрії нацистами, вони зазнають знову переслідувань та переїзять до Шотландії як біженці. У 1939 році засновано Кемпхіл (Camphill), де Кенінг здійснює наукові дослідження, відомі не лише на Британських островах, але й у Європі, Південній Африці та Північній Америці. Саме у цей час виникає рух Кемпхіл, який став міжнародною мережею терапевтичних співтовариств, що включають школи для дітей із психічними та емоційними проблемами, училища інтернатного типу для молоді та поселення для дорослих. Школи Кемпхілл ставлять за мету виховання дітей відповідно до їх потенційних можливостей.

У 1964 році Кенінг переїхав до Німеччини і оселився близько Юберлінген, на березі озера Констанц, де він створив спільноту. Там він і помер у 1966 році.

К. Кенігом було написано понад 300 статей і есе, опублікованих у 40 різних журналах [<http://bdn-steiner.ru/modules.php?name=Books&go=page&pid=50>].

Додаток Д

**Теми лекцій, прочитаних Рудольфом Штайнером
під час Оксфордської конференції
(15–29 серпня 1922 р.)**

№ лекції	Тема
Лекція 1	Духовна основа освіти (The Spiritual Basis of Education)
Лекція 2	Духовна основа фізичної і моральної освіти (The Spiritual Basis of Physical and Moral Education)
Лекція 3	Духовна основа фізичної освіти (The Spiritual Basis of Physical Education)
Лекція 4	Мистецтво освіти для маленьких дітей (The Art of Education for Little Children)
Лекція 5	Мистецтво освіти для старших дітей (The Art of Education for Older Boys and Girls)
Лекція 6	Учитель як митець в освіті (The Teacher as Artist in Education)
Лекція 7	Організація Вальдорфської школи (The Organisation of the Waldorf School)
Лекція 8	Хлопчики й дівчатка у Вальдорфських школах (The Boys and Girls of the Waldorf School)
Лекція 9	Учителі у Вальдорфських школах (The Teachers of the Waldorf School)
Лекція 10	Соціальна еволюція людства (The Social Evolution of Mankind)
Лекція 11	Соціальні імпульси сучасності (Social Impulses of the Present Day)
Лекція 12	Людина в соціальному порядку (Man in the Social Order: the Individual and the Community)

*Додаток підготовлено автором на
основі автентичних джерел [303]*

Додаток Е

Інституції, які координують діяльність Вальдорфських шкіл у країнах ЄС

Країна	Інституція	Назва інституції мовою оригіналу	Веб-сторінка
Австрія	Австрійська асоціація Вальдорфських шкіл [443]	Waldorfbund Österreich	http://www.waldorf.at/
Бельгія	Бельгійська асоціація Вальдорфських шкіл [421]	Federatie Steinerscholen Vlaanderen	http://www.steinerscholen.be/
Чехія	Асоціація Вальдорфських шкіл Чеської республіки [405]	Asociace waldorfských škol České republiky	http://www.iwaldorf.cz/
Данія	Асоціація незалежних шкіл Рудольфа Штайнера в Данії [438]	Sammenslutningen af Frie Rudolf Steiner Skole i Danmark	http://www.rudolfsteiner-skoler.dk/
Естонія	Естонська спілка Вальдорфських шкіл [419]	Eesti Vabade Waldorfkoolide Ühendus	http://waldorf.ee/home
Фінляндія	Фінська асоціація Вальдорфської освіти [440]	Steinerkasvatuksen Liitto ry	http://www.steinerkoulu.fi/index.php
Франція	Федерація Вальдорфських шкіл Франції [429]	La Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France	http://www.steiner-waldorf.org/federation_ecoles_steiner.html
Німеччина	Німецька асоціація незалежних Вальдорфських шкіл [414]	Bund der Freien Waldorfschulen	http://www.waldorfschule.de/
Угорщина	Угорська асоціація Вальдорфських шкіл [431]	Magyar Waldorf Szövetség	http://www.waldorf.hu/
Італія	Федерація Вальдорфських шкіл Італії [430]	La Federazione delle Scuole Steiner-Waldorf in Italia	http://www.educazione-waldorf.it/2010/federazione/
Люксембург	Люксембурзька асоціація Вальдорфських шкіл [423]	Frai ëffentlehd Waldorfschoul Lëtzebuerg	http://www.waldorf.lu/
Нідерланди	Нідерландська асоціація Вальдорфських шкіл [416]	De Vereniging van vrijescholen	http://www.vrijescholen.nl/

Норвегія	Норвезька асоціація Вальдорфських шкіл [441]	Steinerskoleforbundet	http://www.steinerskolen.no/
Словаччина	Словацька асоціація прихильників вільних Вальдорфських шкіл [406]	Asociácia priateľov slobodných waldorfských škôl	http://apsws.iwaldorf.sk/
Швеція	Шведська федерація Вальдорфських шкіл [444]	Waldorfskolefederationen i Sverige	http://www.waldorf.se/
Швейцарія	Асоціація шкіл Рудольфа Штайнера в Швейцарії й Ліхтенштейні [404]	Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz und Liechtenstein	http://www.steinerschule.ch/organisation/
Велика Британія і Північна Ірландія	Об'єднання Вальдорфських шкіл у Великобританії й Північній Ірландії [439]	Steiner Waldorf Schools Fellowship	http://www.steinerwaldorf.org/
Україна	Асоціація Вальдорфських ініціатив в Україні [401]	Асоціація Вальдорфських ініціатив в Україні	http://www.waldorf.in.ua/SHkoli/

Додаток Ж

Вальдорфські школи в країнах Європейського Союзу

Країна	Назва школи	Веб-сторінка
Австрія (16) (13 середніх, 1 інтеграційна, 2 спеціальні Вальдорфські школи)	Вільна Вальдорфська школа в м. Грац (Freie Waldorfschule Graz) [630]	http://www.waldorf-graz.at
	Вільна Вальдорфська школа у м. Інсбрук (Freie Waldorfschule Innsbruck) [648]	http://www.waldorf-innsbruck.at
	Школа «Міхаель» в м. Куфштайн (Michaelischeule Kufstein) [851]	www.waldorf-kufstein.at
	Школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Клягенфюрт (Rudolf Steiner-Schule Klagenfurt) [960]	http://www.waldorfschule-klagenfurt.at
	Вільна Вальдорфська школа у м. Лінц (Freie Waldorfschule Linz) [663]	http://www.fwsl.at
	Школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Зальсбург (Rudolf Steiner-Schule Salzburg) [962]	http://www.waldorf-salzburg.info/
	Вальдорфська школа «Тріада» у м. Уберольберндорф (Waldorfschule Dreiklang) [1118]	www.dreiklangschule.at
	Школа ім. Рудольфа Штайнера «Потсляйнсдорф» у м. Відень (Rudolf Steiner-Schule Wien-Pötzleinsdorf) [264]	http://www.waldorfschule-poetzleinsdorf.at
	Школа ім. Рудольфа Штайнера «Стіна» у м. Відень (Rudolf Steiner-Schule Wien-Mauer) [963]	http://www.waldorf-mauer.at/
	Вільна Вальдорфська школа «Захід» у м. Відень (Freie Waldorfschule Wien-West) [708]	http://www.waldorf-wien-west.at
	Школа ім. Рудольфа Штайнера «Стіна» у м. Шонау (Rudolf Steiner Landschule Schönau) [933]	http://www.waldorf-schoenau.at
	Сімейна школа «Долина Рейну» у м. Гетціз (Familienschule Rheintal) [556]	http://www.familienschule.eu
	Школа «Сонячна країна» у м. Айзенштадт (SonnenlandSchule) [1023]	http://www.sonnenlandschule.at
	Інтеграційна школа ім. Карла Шуберта у м. Грац (Karl-Schubert-Schule Graz) [798]	http://www.kss-graz.at
	Спеціальна школа ім. Карла Шуберта у м. Відень (Karl-Schubert-Schule Wien) [799]	http://www.karl-schubert-schule.at
Спеціальна школа «Парацельс» у м. Зальсбург (Paracelsus Schule Salzburg) [905]	http://www.paracelsus-schule.salzburg.at	
Бельгія (31)	Школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Алст (Aalst Vrije R. Steinerschool)	www.steinerschoolaalst.be

	Aalst en Tervuren) [446]	
	Початкова школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Антверпен (Antwerpen Steinerschool Antwerpen Basisscholen) [458]	www.steinerschoolantwerpen.be
	Середня школа ім. Рудольфа Штайнера в м. Антверпен (Steinerschool Antwerpen Middelbare School (voorheen Hiberniaschool) [1032]	www.steinerschoolantwerpen.be
	Школа «Йггдрасіль» в м. Антверпен (Yggdrasil (раніше De Hazelaar) [1140]	education.skynet.be/yggdrasil
	Спеціальна школа ім. Рудольфа Штайнера в м. Антверпен (Steinerschool Antwerpen (раніше Школа гри Het Speelschooltje) [458]	www.steinerschoolantwerpen.be
	Школа «Парсіваль» в м. Антверпен (Parcivalschool) [907]	www.parcivalschool.be
	Середня школа ім. Рудольфа Штайнера (Middelbare Rudolf Steinerschool) [488]	www.de-es.be
	Школа «Маленький громадянин світу» у м. Антверпен (Antwerpen Borgerhout De Kleine Wereldburger)	
	Школа ім. Рудольфа Штайнера «Посмішка» у м. Антверпен (Antwerpen Wilrijk Lohrangrin Rudolf Steiner School) [459]	www.lohrangrin.be
	Школа «Йггдрасіль» в м. Брасхат (Brasschaat Yggdrasil) [484]	education.skynet.be/yggdrasil
	Середня школа ім. Рудольфа Штайнера в м. Брюгге (Brugge Middelbare Rudolf Steinerschool) [488]	www.steinerschoolbrugge.be
	Школа «Гвідо Гезель» в м. Брюгге (Guido Gezelleschool) [756]	www.steinerschoolbrugge.be
	Школа ім. Рудольфа Штайнера в м. Брюссель (Brussel Rudolf Steinerschool) [489]	www.steinerschoolbrussel.be
	Школа ім. Рудольфа Штайнера в м. Гіл (Geel Rudolf Steinerschool Kempen раніше - Novalisschool) [743]	www.steinerschoolnovalis.be
	Школа «Примули» в м. Гент (Gent De Teunisbloem) [747]	www.deteunisbloem.be
	Вільна фламандська школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Гент (Vrije Rudolf Steinerschool Vlaanderen) [1078]	www.steinerschoolgent.be
	Середня фламандська школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Гент (Middelbare Rudolf Steinerschool Vlaanderen) [853]	www.steinerschoolgent.be
	Середня фламандська школа	www.msv-vzw.be

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

	ім. Рудольфа Штайнера у м. Гент (Middelbare Rudolf Steinerschool Vlaanderen) [854]	
	Школа ім. Рудольфа Штайнера «Король Дейль» у м. Іпр (Steinerschool Ieper «Koningsdale») [1033]	www.steinerschoolieper.be , www.koningsdale.be
	Середня фламандська школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Левен (Leuven Middelbare Rudolf Steinerschool Vlaanderen) [821]	www.steinerschoolleuven.be
	Школа ім. Рудольфа Штайнера «Сонячний годинник» у м. Левен (Rudolf Steinerschool De Zonnewijzer) [955]	www.steinerschoolleuven.be
	Середня фламандська школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Льер (Lier Middelbare Rudolf Steinerschool Vlaanderen) [828]	www.steinerschoollier.be
	Школа ім. Рудольфа Штайнера «Зірка талери» у м. Льер (Rudolf Steinerschool Kempen De Sterredaalders) [958]	www.steinerschoollier.be
	Національна школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Мюнт (Landelijke Steinerschool Munte) [817]	www.landelijke-steinerschool-munte.be
	Школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Турнаут Turnhout (Rudolf Steinerschool Kempen) [957]	www.steinerschoolturnhout.be
	Вільна школа ім. Рудольфа Штайнера у Валлонії «Біла ферма» (Steinerscholen in Wallonië Court-Saint-Etienne Libre Ecole Rudolf Steiner La Ferme Blanche) [1030]	www.ecole-steiner.be
	Школа «Сад фізалісу» у м. Монт-Годін (Mont-Godinne Le Jardin De Physalis) [874]	www.jardindephysalis.be
	Школа «Сад двох країн» у м. Намюр (Namur Le jardin des deux pays) [879]	www.ecole-maternelle.be
	Школа «Дитина в мистецтві» у м. Турне (Tournai L'Enfance de l'Art)	–
Болгарія (0)	–	–
Велика Британія (37)	Середня школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Брайтон (Brighton Steiner School) [485]	www.brightonsteinerschool.org.uk
	Середня школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Кентербері (Canterbury Steiner School) [498]	www.canterburysteinerschool.co.uk
	Середня школа ім. Рудольфа Штайнера «Майкел Хол» у м. Форест Роу (Michael Hall School) [845]	www.michaelhall.co.uk
	Середня школа ім. Рудольфа Штайнера	www.greenwichsteinerschool .

	«Грінвіч» у м. Лондон (Greenwich Steiner School) [754]	org.uk
	Середня школа ім. Рудольфа Штайнера «Святий Майкел» у Лондоні (The St. Michael Steiner School) [1053]	www.stmichaelsteiner.hounslow.sch.co.uk
	Школа ім. Рудольфа Штайнера «Святий Павло» у м. Лондон (St. Paul's Steiner School) [1027]	www.stpaulssteinerschool.org
	«Вальдорфська школа південно-західного Лондона» у м. Лондон (Waldorf School of South West London) [1116]	www.waldorf-sw-london.org
	Школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Ексетер (Exeter Steiner School) [555]	www.exetersteinerschool.com
	Школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Брістоль (Bristol Steiner School) [486]	www.bristolsteinerschool.org
	Школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Рінгвуд (Ringwood Waldorf School) [928]	www.ringwoodwaldorfschool.org.uk
	Школа ім. Рудольфа Штайнера Південного Дейвона у м. Тотнес (Rudolf Steiner School South Devon) [936]	www.steiner-south-devon.org
	Школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Кінз Ленглі (Rudolf Steiner School) [934]	www.rsskl.org
	Школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Глоукастер (Wynstones School) [1139]	www.wynstones.com
	Школа ім. Рудольфа Штайнера «Туове дерево» у м. Глоукастер (The Mulberry Tree) [1052]	www.mulberrytree.org.uk
	Академія ім. Рудольфа Штайнера у м. Герфорд (The Steiner Academy Hereford) [1054]	www.steineracademyhereford.eu
	Школа ім. Рудольфа Штайнера «Майкел Хауз» у м. Ілкестон (Michael House School) [846]	www.michaelhouseschool.com
	9-річна Вальдорфська школа «Школа Іона» у м. Нотінгем (Iona School) [779]	www.theionaschool.org.uk
	Школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Редінг (Alder Bridge School) [454]	www.alderbridge.w-berks.sch.uk
	Школа ім. Рудольфа Штайнера «Ельмфілд» у м. Сторбрідж (Elmfield Rudolf Steiner School) [542]	www.elmfield.com
	Сільська школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Боттон (Botton Village School) [483]	www.bottonvillageschool.co.uk
	Школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Ланкастер (Lancaster Steiner School) [816]	www.lancastersteiner.org.uk
	Школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Йорк (York Steiner School) [1141]	www.yorksteinerschool.org
	Школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Кальдер Велі (Calder Valley Steiner	www.hebdensteiner.com

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

	School) [493]	
	Школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Кембрідж (Cambridge Steiner School) [494]	www.cambridge-steiner-school.co.uk
	Школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Норвіч (Norwich Steiner School) [888]	www.norwichsteinerschool.co.uk
	Школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Едінбург (Edinburgh Steiner School) [536]	www.steinerweb.org.uk
	Вальдорфська школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Аберден (Aberdeen Waldorf School) [447]	www.aberdeenwaldorf.co.uk
	Школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Глазгоу (Glasgow Steiner School) [750]	www.glasgowsteinerschool.org.uk
	Школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Морей (Moray Steiner School) [875]	www.moraysteinerschool.org
	Школа ім. Рудольфа Штайнера «Nant-y-Cwm» у м. Клундервен (Nant-y-Cwm Steiner School) [880]	www.nant-y-cwm.co.uk
	Школа ім. Рудольфа Штайнера у м. Кардіф (Cardiff Steiner School) [499]	www.cardiffsteiner.org.uk
	Школа ім. Рудольфа Штайнера «Голівуд» у м. Белфаст (Holywood Rudolf Steiner School) [770]	www.hollywood-steiner.co.uk
	Школа ім. Рудольфа Штайнера «Домашня школа для дітей з розумовими вадами сільської спільноти Морн Гранж» у м. Белфаст (Mourne Grange Village Home School) [876]	www.mournegrange.org
Греція (0)	–	–
Данія (15)	9-річна Вальдорфська школа у м. Ольборг (Waldorfskolen i Aalborg) [1133]	www.ostskolen.dk
	12-річна Вальдорфська школа у м. Орхус (Rudolf Steiner-Skolen i Århus) [968]	www.rudolfsteinerskolen-aarhus.dk
	9-річна Вальдорфська школа у м. Есберг (Rudolf Steiner Skolen i Esbjerg) [944]	www.rudolfsteinerskolenesbjerg.dk
	9-річна Вальдорфська школа у м. Йорінг (Hjørring Ny Steinerskole) [769]	www.h-ns.dk
	9-річна Вальдорфська школа у м. Есб'єрг (Rudolf Steiner Skolen i Esbjerg) [945]	www.rudolfsteinerskolenesbjerg.dk
	12-річна Вальдорфська школа у м. Копенгаген (Vidar Skolen Rudolf Steiner-Skolen) [1068]	www.vidarskolen.dk
	9-річна Вальдорфська школа у м. Копенгаген (Rudolf Steiner Skolen i København) [947]	www.steinerskolen-kbh.dk
	12-річна Вальдорфська школа у м. Копенгаген (Rudolf Steiner Skolen i	www.Michaelskolen.dk

	Hjortespring) [946]	
	12-річна Вальдорфська школа у м. Квістгард (Rudolf Steiner Skolen i Nordsjælland) [948]	www.rss-kvistgaard.dk
	9-річна Вальдорфська школа у м. Сторе Мерлозе (Freja skolen) [738]	www.rudolfsteinerskolen.dk
	12-річна Вальдорфська школа у м. Оденсе (Rudolf Steiner Skolen i Odense) [949]	www.steinerskolen-odense.dk
	10-річна Вальдорфська школа зі спеціальними класами у м. Оденсе Odense (Rudolf Steiner Skolen i Odense) [950]	www.specialklasserne.dk
	10-річна Вальдорфська школа у м. Роскільд (Kristofferskolen) [813]	www.kristofferskolen.dk
	10-річна Вальдорфська школа у м. Сількеборг (Rudolf Steiner Skolen i Silkeborg) [951]	www.steinerskolen-8600.dk
	12-річна Вальдорфська школа у м. Скатденборг (Rudolf Steiner-Skolen i Skanderborg)	–
Естонія (8)	Вільна Вальдорфська школа у м. Арукюла (Aruküla Vaba Waldorfkool) [461]	http://www.avw.ee
	Приватна школа «Лете» у м. Гар'юмаа (Erakool Läte) [546]	http://www.erakoollate.ee
	Вальдорфська школа-лицей у м. Росма (Johannese Kool ja Lasteaed Rosmal) [787]	http://www.rosma.edu.ee
	Стара школа у м. Раквере (Rakvere Vanalinna Kool) [924]	http://www.vanalinnakool.ee
	Вільна Вальдорфська школа у м. Таллін (Tallinna Vaba Waldorfkool) [1046]	http://tallinn.waldorf.ee
	Школа «Марія» у м. Тарту (Tartu Maarja Kool) [1048]	http://www.maarja.tartu.ee
	Вальдорфська школа-гімназія у м. Тарту (Tartu Waldorfgümnaasium) [1049]	http://www.waldorfkool.info
	Вільна Вальдорфська школа у м. Вільянді (Viljandi Vaba Waldorfkool) [1071]	www.waldorf.vil.ee
Ірландія (4)	Вальдорфська ініціатива у м. Каллан (Kilkenny Waldorf Initiative, Callan) [804]	www.kilkennysteinerschool.com
	Raheen Wood Steiner National School, County Clare [922]	www.raheenwood.org
	Mol An Oige Steiner School, Ennistymon [862]	www.steinerennistymon.org
	Kildare Steiner School, Kildare [803]	www.kildaresteinerschool.org
Іспанія (7)	Escuela Waldorf la Marina, Alicante [551]	www.escuela-waldorf.org
	Escola Waldorf-Steiner el Tiller, Bellaterra	–
	Escuela Waldorf Artabán, Galapagar (Madrid) [549]	www.escuelaartaban.es

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

	Escuela Libre Micael, Las Rozas (Madrid) [548]	escuelamicael.com
	Escuela Waldorf Meniñeiros, Lugo [552]	www.escolawaldorf-lugo.org
	Escuela Waldorf de Aravaca, Aravaca (Madrid) [550]	www.waldorfaravaca.es
	Geroa Eskola-Escuela Libre, Vitoria-Gasteiz [749]	www.geroaeskol.org
Італія (30)	Ecole de Village, Aosta [530]	www.ecoledevillage.org
	Kore-Ass. Culturale per la pedagogia steineriana, Barzano [809]	www.associazionekore.org
	Scuola steineriana Maria Garagnani, Bologna [1009]	www.scuolasteineriana.org
	EUROB Europ. Waldorf Oberstufe Bozen, Bolzano [554]	www.waldorfschule.it
	Scuola Waldorf «Il piccolo principe», Bolzano [1011]	www.waldorf-bolzano.it
	Educare Waldorf FVG, Borgnano [537]	www.educarewaldorf.fvg.it
	Freie Waldorfschule Brixen, Brixen	e-mail: waldorfbrixen@hotmail.com
	Scuola Steiner Waldorf Aurora, Cittadella [1005]	www.aurorascuola.it
	Asilo steineriano «La casa del Sole», Colle Val d'Elsa	e-mail: rosastella.rs@libero.it
	Scuola Waldorf di Firenze, Florenz [1113]	www.scuolawaldorffirenze.it
	Scuola Waldorf «La chiave d'oro», Latina [1012]	www.lachiavedoro.org
	Scuola «La Fonte», Manduria [1000]	www.scuolawaldorfmanduria
	Freie Waldorfschule Christian Morgenstern, Meran [598]	www.waldorf-meran.it
	Scuola Rudolf Steiner, Milano [1002]	www.rudolfsteiner.it
	Libera Scuola Rudolf Steiner, Milano [822]	www.liberascuola-rudolfsteiner.it
	Scuola Steineriana Cometa, Milano [1007]	www.scuolacometa.it
	Assoc. Pedagogica ad indirizzo steineriano Sole d'oro, Montecchio, Precalcino [462]	www.scuolasteiner-soledoro.it
	Scuola Steineriana di Oriago, Oriago [1008]	www.scuolasteineriana-oriago.com
	Scuola Waldorf di Padova, Padova [1014]	www.waldorfpadova.it
	Libera Scuola Waldorf, Palermo	e-mail: scuolawaldorfpalermo@hotmail.com
Associazione culturale Amaltea, Prato	e-mail: serafina.orobello@libero.it	
Scuola Steiner-Waldorf di Reggio Emilia, Reggio Emilia [1010]	www.scuolawaldorffreggio.org	
Associazione pedagogica steineriana Janua, Roma [463]	www.janua.it	

	Scuola Rudolf Steiner «Giardino del Cedri», Roma [1004]	www.giardinodeicedri.it
	Scuola Waldorf Silvana Corazza, Sagrado [1015]	www.scuolawaldorfsagrado.it
	Libera Scuola Steiner-Waldorf Novalis, San Vendemiano [823]	www.lacruna.it
	Scuola Chicco di grano, Torino [1001]	www.chiccodigrano.it
	Scuola Rudolf Steiner, Trento [1003]	www.scuolasteiner-trento.it
	Associazione per la pedagogia steineriana Michael, Treviso	e-mail: associazionemichael@libero.it
	Scuola Steiner Waldorf Verona, Verona [1006]	www.scuolawaldorfverona.it
Кіпр (0)	–	–
Латвія (2)	Adazu Briva Valdorfa skola, Adazi [449]	www.abvs.lv
	Rigas Valdorfskola, Riga [927]	www.rvds.lv
Литва (4)	Kauno Muravos pradine mokykla, Kaunas	e-mail: muravosprm@murava.kaunas.lm.lt
	Kauno Masioto pradine mokykla, Kaunas	e-mail: masiotoprm@masiotas.kaunas.lm.lt
	Kazlu Rudos «Elmos» progimnazija, Kazlu Ruda	–
	Vilnius Valdorfo mokykla, Vilnius [1072]	www.vivamokykla.lt
Люксембург (1)	Fräi- effentlech-Waldorfschoul Lëtzebuerg, Luxemburg [560]	www.waldorf.lu
Мальта (0)	–	–
Нідерланди (84)	Rudolf Steinerschool Alkmaar, Alkmaar [953]	www.vrijeschoolalkmaar.nl
	Vrije school de Sterrenzanger, Alkmaar [1087]	www.vrijeschooloudorp.nl
	De Vrije School Almelo, Almelo [523]	www.devrijeschoolalmelo.nl
	Vrije School Raphaël, Almere [1103]	www.vrijeschool-almere.nl
	Vrije School Ridderspoor, Alphen a/d Rijn [1104]	www.vrijeschool-alphen.nl
	Vrije School Amersfoort, Amersfoort [1079]	www.vrijeschoolamersfoort.nl
	Vrije School Parcival, Amstelveen [1101]	www.vrijeschoolparcival.nl
	Geert Groote School I, Amsterdam [745]	www.geertgrooteschool.nl
	Geert Groote School II, Amsterdam [746]	www.geertgrooteschool.nl
	Geert Groote College Amsterdam, Amsterdam [744]	www.ggca.nl
	Tobiasschool (Po en VO), Amsterdam [1056]	www.tobiasschool.nl
	Vrije School De Vijfster, Apeldoorn [1090]	www.vrijeschoolapeldoorn.nl
	Parcivalschool, Arnhem	–
	Vrije School de Es, Assen [1083]	www.vrijeschoolassen.nl
	Adriaan Roland Holstschool (VO), Bergen [451]	www.arhl.nl
Adriaan Roland Holstschool (PO),	www.vrijeschool-bergen.nl	

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

Bergen [450]	
Rudolf Steiner School Breda, Breda [935]	www.vrijeschoolbreda.nl
Michaël College, Breda [844]	www.michaelcollege.nl
Vrije School Michaël, Bussum [1099]	www.vrijeschoolmichael.nl
Rudolf Steinerschool De Bilt, De Bilt [954]	www.rudolfsteinerschooldebilt.nl
Vrije School Widar, Delft [1109]	www.vswidar.nl
De Vrije School Den Haag, Den Haag (K-6) [524]	www.vrijeschooldenhaag.nl
De Vrije School Den Haag, Den Haag (7-12) [524]	www.vrijeschooldenhaag.nl
Vrije School Wonnebald, Den Haag [1110]	www.wonnebald.nl
Vrije School De Kleine Johannes, Deventer [1085]	www.vrijeschooldekleinejohannes.nl
Vrije School De Kleine Prins, Doetinchem [1086]	www.vrijeschooldekleineprins.nl
Dordtse Vrije School, Dordrecht	–
Vrije School Driebergen, Driebergen [1094]	www.vsdriebergen.nl
Vrije School Ede, Ede [1095]	www.vrijeschoolede.nl
Vrije School Brabant, Eindhoven [1080]	www.vrijeschoolbrabant.nl
Vrije Basisschool De Regenboog, Eindhoven [1076]	www.vbs-deregenboog.nl
Novalis College, Eindhoven [889]	www.novalis.nl
Basisschool De Stroeten, Emmen [471]	www.vrijeschoolemmen.nl
De Noorderkroon, Enschede [521]	www.denoorderkroon.nl
Basisschool De Ridderlag, Gouda [470]	www.ridderslag.nl
Widar vrijeschool, Groningen [1136]	www.widarvrijeschool.nl
Parcival College, Groningen [906]	www.parcivalcollege.nl
Vrije School Kennemerland, Haarlem [956]	www.vrijeschoolhaarlem.nl
Rudolf Steinerschool Haarlem, Haarlem [1097]	www.vrijeschoolhaarlem.nl
Vrije School Heerlen, Heerlen [1096]	www.vrijeschoolheerlen.nl
Vrije School Peelland, Helmond [1102]	www.vrijeschoolpeelland.nl
Basisschool De Driestroom, 's-Hertogenbosch [468]	www.vsdedriestroom.nl
Vrije School De Toermalijn, Hillegom [1089]	www.de-toermalijn.nl
Michael School Haarlemmermeer, Hoofddorp [847]	www.michaelschoolhaarlemmermeer.nl
Westfriese Vrije School Parcival, Hoorn [1134]	www.parcival-hoorn.nl
R. Steiner School R'dam, locatie Krimpena/d Ijssel, Krimpen a/d Ijssel [921]	www.rudolfsteinerschool.nl
Michaelschool, Leeuwarden [852]	www.michaelschoolleeuwarden.nl
Vrije School Mareland, Leiden [1098]	www.vsmareland.nl
Marecollege [836]	www.marecollege.nl
Bernard Lievegoed School, Maastricht [476]	www.bernardlievegoedschool.nl
Bonnefanten College Sector Bernard Lievegoed, Maastricht [481]	www.blvs.nl
Basisschool DeToermalijn, Meppel [473]	www.toermalijn-meppel.nl

	Vrije School Zeeland, Middelburg [1112]	www.vsz.nl
	Meander Vrije School voor basisonderwijs, Nijmegen [841]	www.vrijeschoolmeander.nl
	Karel de Grote College, Nijmegen [795]	www.kgcnijmegen.nl
	Vrije School De Zevenster, Oldenzaal [1091]	www.vrijeschoololdenzaal.nl
	Vrije School de Strijene, Oosterhout [1088]	www.destrijene.nl
	Leeuwenhartschool, Oud-Beijerland [819]	www.leeuwenhartschool.nl
	Vrije School Waterland, Purmerend [1108]	www.vswaterland.nl
	Vrije School Christophorus, Roermond [1081]	www.vrijeschoolroermond.nl
	Rudolf Steinerschool, Roosendaal [952]	www.vrijeschoolroosendaal.nl
	Rudolf Steinerschool Rotterdam, Rotterdam [959]	www.rudolfsteinerschool.nl
	Rudolf Steiner College, Rotterdam [931]	www.rudolfsteinercollege.nl
	Vrije School Vredenhof, Rotterdam [1107]	www.vrijeschoolvredenhof.nl
	Talander nevenvestiging Vrije School Heerlen, Sittard [1044]	www.talander.org
	Vrije School Texel, Texel [1105]	www.vrijeschooltexel.nl
	Johannesschool, Tiel [788]	www.johannesschooltiel.nl
	Basisschool Tiliander, Tilburg [474]	www.tiliander.nl
	Vrije basisschool De Zevenster, Uden [1077]	www.zevenster-uden.com
	Vrije School Utrecht, Utrecht [1106]	www.vrijeschoolutrecht.nl
	Rudolf Steiner Educare, Venlo [932]	www.rudolfsteinereducare.nl
	Vrije School De Zwaneridder, Wageningen [1093]	www.zwaneridder.nl
	Vrije Basisschool De Esch [1075]	www.deesch.nl
	Vrije School Zaanstreek, Zaandam [1111]	www.vrijeschoolzaanstreek.nl
	Zeister Vrije School locaties, Zeist [1144]	www.zeistervrijeschool.nl
	Stichtse Vrije School, Zeist [1035]	www.stichtsevrijeschool.nl
	Tobiasschool Zeist, Zeist [1036]	www.tobiaszeist.nl
	Stichtse Vrije School Tobiasstroom, Zeist [1036]	www.tobiaszeist.nl
	De Vuurvogel, vrijeschool voor basisonderwijs, Zoetermeer [525]	www.vuurvogelzoetermeer.nl
	Vrije School De IJssel, Zutphen [1084]	www.deijsselbasisonderwijs.nl
	Vrije School Zutphen, Zutphen [1113]	www.vszutphen.nl
	Vrije School De Berkel, Zutphen [1082]	www.vrijescholenzutphen.nl
	Vrije School De Zwaan, Zutphen [1092]	www.vrijeschooldezwaan.nl
	Vrije School Michaël, Zwolle [1100]	www.vrijeschoolzwolle.nl
Німеччина (236)	Вільна Вальдорфська школа в м. Ален (Freie Waldorfschule Aalen) [573]	http://www.waldorfschule-aalen.de/
	Вальдорфська школа в м. Бакнанг (Freie Waldorfschule Backnang) [582]	http://www.waldorfschule-backnang.de/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Балінген (Freie Waldorfschule Balingen-Frommern) [583]	http://www.waldorfschule-balingen.de/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Біберах (Freie Waldorfschule Biberach) [588]	http://www.waldorfschule-biberach.de/

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

	Вільна Вальдорфська школа в м. Бьоблінген (Böblingen) [480]	www.ws-bb.de
	Вільна Вальдорфська школа імені Еміля Мольта в м. Калв (Emil-Molt-Schule, Freie Waldorfschule Calw) [545]	http://ems1966.mh-host.de/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Краільсгаім (Freie Waldorfschule am Burberg) [575]	http://www.waldorfschule-crailsheim.de/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Дахсберг (Freie Waldorfschule Dachsberg) [601]	http://www.waldorfschule-dachsberg.de/
	Інтеграційна Вальдорфська школа в м. Еменданген (Integrative Waldorfschule Emmendingen) [773]	http://www.waldorfschule-emmendingen.de/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Енгельберг (Freie Waldorfschule Engelberg) [609]	http://www.engelberg.net/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Енгштінген (Freie Waldorfschule auf der Alb) [580]	http://www.waldorfschule-engstingen.de/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Еслінген (Freie Waldorfschule Esslingen) [614]	http://www.waldorfschule-esslingen.de/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Фільдернштат (Freie Waldorfschule auf den Fildern) [579]	http://www.gutenhalde.de/
	Школа «Міхаель» в м. Фрайбург (Michael Schule Freiburg) [848]	http://www.michael-schule-freiburg.de/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Фрайбург (Freie Waldorfschule Freiburg-Rieselfeld) [621]	http://www.fws-freiburg-rieselfeld.de/
	Вільна Вальдорфська школа Святого Георга в м. Фрайбург (Freie Waldorfschule Freiburg-Rieselfeld) [622]	http://www.waldorfschule-st-georgen.de/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Фрайбург-Віре (Freie Waldorfschule Freiburg-Wiehre) [623]	http://www.waldorfschule-freiburg.de/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Фройденштат (Freie Waldorfschule Freudenstadt) [624]	http://www.waldorfschule-freudenstadt.de/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Гепінген (Freie Waldorfschule Göppingen) [627]	http://www.waldorfschule-goepingen.de/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Гайдельберг (Freie Waldorfschule Heidelberg) [640]	http://www.waldorf-hd.de/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Гайденгаім (Freie Waldorfschule Heidenheim) [640]	http://www.waldorfschule-heidenheim.de/

Heidenheim) [641]	
Вільна Вальдорфська школа в м. Гайльброн (Freie Waldorfschule Heilbronn) [642]	http://www.waldorfverein-hn.de/schule/
Вільна Вальдорфська школа в м. Карлсруе (Freie Waldorfschule Karlsruhe) [652]	http://www.waldorfschule-karlsruhe.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Кірхайм (Freie Waldorfschule Kirchheim Teck) [655]	http://www.freie-waldorfschule-kirchheim.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Льорах (Freie Waldorfschule Lörrach) [665]	http://www.waldorfschuleloerrach.pcom.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Людвігсбург (Freie Waldorfschule Ludwigsburg) [667]	www.waldorfschule-ludwigsburg.de
Вільна Вальдорфська школа в м. Мангайм (Freie Waldorfschule Mannheim)[670]	http://www.waldorfschule-mannheim.de/
Вільна міжкультурна в м. Мангайм (Freie Interkulturelle Waldorfschule) [566]	http://www.interkulturelle-waldorfschule.de/
Школа асоціації спеціальної освіти в м. Мангайм (Odilienschule, Verein für Seelenpflege bedürftige Kinder) [892]	http://www.odilienschule-mannheim.de/
Вільна Вальдорфська школа «Маркгрефлерланд» в м. Мюльгайм (Freie Waldorfschule Markgräflerland) [672]	http://www.waldorf-mgl.de/
Лікувальна школа для навчання дітей та підлітків з особливими психічними потребами в м. Ноєнвег (Krankenschule der Therapeutische Gemeinschaft f. Kinder-und Jugendpsychiatrie) [811]	http://www.hoefeambelchen.de/
Школа Рудольфа Штайнера в м. Нютрінген (Rudolf Steiner Schule Nürtingen) [941]	http://www.waldorfschule-nuertingen.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Офенберг (Freie Waldorfschule Offenburg) [680]	http://neu.waldorfschule-og.de/
Вільна Вальдорфська школа ім. Гете в м. Пфорцгайм (Goetheschule Freie Waldorfschule) [753]	http://www.waldorfschule-pforzheim.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Раштат (Freie Waldorfschule Rastatt) [682]	http://www.waldorfschule-rastatt.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Равенсбург (Freie Waldorfschule Ravensburg) [683]	http://www.waldorfschule-ravensburg.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Ройтлінген (Freie Georgenschule Reutlingen) [564]	http://freie-georgenschule.de/

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

	Християнське професійно-технічне училище в м. Ройтлінген (Christian-Morgenstern-Schule. Freie Sonderberufsfachschule) [510]	http://www.morgensternschule-jugendhilfe.de/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Ротвайль (Freie Waldorfschule Rottweil) [510]	http://www.waldorfschule-rottweil.de/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Шопфхайм (Freie Waldorfschule Schopfheim) [690]	http://www.waldorfschuleschopfheim.de/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Швєбіш Гмюнд (Freie Waldorfschule Schwäbisch Gmünd) [691]	http://www.waldorfschule-gmuend.de/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Галь (Freie Waldorfschule Schwäbisch Hall) [692]	http://www.waldorfschule-hall.de/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Штутгарт (Freie Waldorfschule am Kräherwald) [576]	http://www.fkws.de/
	Школа імені Карла Шуберта, Вальдорфська школа для душевно хворих в м. Штутгарт (Karl-Schubert-Schule. Waldorfschule für seelenpflegebedürftige) [800]	http://www.karl-schubert-schule.de/
	Школа імені Майкла Бауєра, Вальдорфська школа для дітей з особливими потребами в м. Штутгарт (Michael Bauer Schule, Freie Waldorfschule mit Förderklassenbereich) [843]	http://www.michael-bauer-schule.de/
	Вальдорфська школа в м. Штутгарт (Waldorfschule Silberwald) [1123]	http://www.waldorfschule-silberwald.de/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Штутгарт (Freie Waldorfschule Uhlandshöhe) [697]	http://www.waldorfschule-uhlandshoehe.de/
	Вальдорфська школа в м. Тюбінген (Waldorfschule Tübingen) [1124]	http://www.waldorfschule-tuebingen.de/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Юберлінген (Freie Waldorfschule am Bodensee) [574]	http://www.waldorf-am-see.org/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Улм (Freie Waldorfschule am Illerblick) [574]	http://www.waldorfschule-am-illerblick.de/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Улм (Freie Waldorfschule Ulm Römerstrasse) [698]	http://www.waldorfschule-ulm.de/
	Вільна Вальдорфська школа в м. Фаюнен/Енц (Freie Waldorfschule Vaihingen/Enz) [699]	http://www.waldorfschule-vaihingen.de/
	Школа Рудольфа Штайнера у м. Вілінген-Швенінген (Rudolf-Steiner-	http://www.rss-vs.de/

Schule VS-Schwenningen) [990]	
Вільна Вальдорфська школа в м. Вальвіс (Freie Waldorfschule Wahlwies)	–
Вільна Вальдорфська школа в м. Ванген (Freie Waldorfschule Wangen) [701]	http://www.fws-wangen.de/
Общинна школа для обдарованих дітей в м. Ванген (Talander Schulgemeinschaft e.v., Schule für Erziehungshilfe) [1045]	http://www.talander-schule.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Аусбург (Freie Waldorfschule Augsburg) [581]	http://www.waldorfschule-augsburg.de/
Школа Рудольфа Штайнера у м. Аусбург (Rudolf-Steiner-Schule Augsburg) [568]	http://www.r-s-schule.de/
Школа Рудольфа Штайнера у м. Кобург (Rudolf-Steiner-Schule Coburg) [973]	http://www.waldorfschule-coburg.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Верлянген (Freie Waldorfschule Erlangen) [612]	http://www.waldorfschule-erlangen.de/
Школа Рудольфа Штайнера у м. Грьобенцель (Rudolf-Steiner-Schule Gröbenzell) [976]	http://www.waldorfschule-groebenzell.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Гасфурт (Freie Waldorfschule in den Mainauen) [646]	http://www.waldorfschule-hassfurt.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Хоф (Freie Waldorfschule Hof) [644]	http://www.waldorfschule-hof.de/
Школа Рудольфа Штайнера у м. Ізманінг, Вільна Вальдорфська школа (Rudolf-Steiner-Schule Ismaning. Freie Waldorfschule) [982]	http://www.waldorfschule-ismaning.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Лансберг (Freie Waldorfschule Landsberg) [661]	http://www.freie-waldorfschule-landsberg.de/
Школа Рудольфа Штайнера у м. Мюнхен (Rudolf-Steiner-Schule München-Daglfing) [985]	http://www.waldorfschule-daglfing.de/
Школа продовженого дня Фріделя-Едер для дітей з особливими потребами в м. Мюнхен (Friedel-Eder-Schule für Seelenpflege bedürftige Kinder) [740]	http://www.friedel-eder-schule.de/
Персіваль школа в м. Мюнхен (Parzival-Schule München) [909]	http://www.heilende-erziehung.de/
Школа Рудольфа Штайнера у м. Мюнхен (Rudolf-Steiner-Schule München-Schwabing) [986]	http://www.waldorfschule-schwabing.de/

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

Вільна Вальдорфська школа в м. Мюнхен (Freie Waldorfschule München Südwest) [675]	www.waldorfschule-muenchen-suedwest.de/
Школа Рудольфа Штайнера у м. Нюнберг (Rudolf Steiner-Schule Nürnberg) [961]	http://www.waldorfschule-nuernberg.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Прін (Freie Waldorfschule Chiemgau) [597]	http://www.waldorfschule-chiemgau.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Розенгайм (Freie Waldorfschule Rosenheim) [685]	http://www.waldorfschule-rosenheim.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Вендельштайн (Freie Waldorfschule Wendelstein 1–9) [704]	http://www.waldorfschule-wendelstein.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Вернштайн (Freie Waldorfschule Wernstein 9–12) [704]	http://www.waldorfschule-wernstein.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Вольфрацгаузен (Freie Waldorfschule Wolfratshausen) [711]	http://www.freie-schule-wolfratshausen.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Вюрцбург (Freie Waldorfschule Würzburg) [713]	http://www.waldorf-wuerzburg.de/
Школа Рудольфа Штайнера у м. Берлін (Rudolf-Steiner-Schule Berlin-Dahlem) [971]	http://www.dahlem.waldorf.net/
Вільна Вальдорфська школа в м. Берлін (Freie Waldorfschule Havelhöhe-Eugen Kolisko) [639]	http://www.havelhoehe.net/
Вільна Вальдорфська школа в м. Берлін (Freie Waldorfschule Kreuzberg) [660]	http://www.waldorfschule-mv.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Берлін (Freie Waldorfschule Berlin-Mitte) [586]	http://www.mitte.waldorf.net/
Вільна Вальдорфська школа в м. Берлін (Freie Waldorfschule am Prenzlauer Berg) [578]	http://www.schulemachen.com/
Вальдорфська школа Іоанна в м. Берлін (Johannes-Schule-Berlin, Waldorfsch. in Wilmersdorf/Schöneberg) [791]	http://www.johannes-schule-berlin.de/
Вальдорфська терапевтична школа «Персіваль» в м. Берлін (Parzival-Schule, Waldorfschule am Heilpäd. Therapeutikum) [910]	http://www.parzival-schule-berlin.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Берлін (Freie Waldorfschule Berlin-Südost) [587]	http://www.waldorfsuedost.de/
Школа імені Анні Гойзер, Вільна Вальдорфська школа в м. Берлін (Annie Heuser Schule, FWS in Berlin)	http://www.annie-heuser-schule.de/

Charlottenburg-Wilmersdorf) [457]	
Школа імені Еміля Мольта, Вільна Вальдорфська школа в м. Берлін (Emil Molt Schule. Freie Waldorfschule) [543]	http://www.emil-molt-schule.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Котбус (Freie Waldorfschule Cottbus) [599]	http://www.waldorf-cottbus.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Франкфурт на Одри (Freie Waldorfschule Frankfurt (Oder)) [619]	http://www.frankfurtoder.waldorf.net/
Вільна Вальдорфська школа в м. Кляйнмахнов (Freie Waldorfschule Kleinmachnow) [656]	http://www.waldorfschule-kleinmachnow.de/
Вальдорфська школа в м. Потсдам (Waldorfschule Potsdam) [1121]	http://www.waldorfschule-potsdam.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Бремен (Freie Waldorfschule Bremen Touler Straße) [592]	http://www.freie-waldorfschule-bremen.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Бремен (Freie Waldorfschule Bremen Osterholz) [591]	http://www.waldorfschule-bremen-osterholz.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Бремен (Freie Waldorfschule Bremen-Nord) [593]	http://www.fws-bremen-nord.de/
Школа Рудольфа Штайнера у м. Гамбург (Rudolf Steiner Schule Hamburg-Altona) [593]	http://www.fws-bremen-nord.de/
Школа Рудольфа Штайнера у м. Гамбург (Rudolf-Steiner-Schule Bergedorf) [970]	http://www.waldorfschule-bergedorf.de/
Школа Рудольфа Штайнера у м. Гамбург (Rudolf-Steiner-Schule Hamburg-Bergstedt) [978]	http://www.steinerschule-bergstedt.de/
Лікувальна Вальдорфська Школа святого Крістофера в м. Гамбург (Christophorus-Schule. Waldorfschule f.heil.Erziehung) [511]	http://www.christophorus-hamburg.de/
Християнська ранішня школа в м. Гамбург (Christian Morgenstern Schule) [509]	http://www.christianmorgensternschule.de/
Школа Рудольфа Штайнера у м. Гамбург (Rudolf-Steiner-Schule Hamburg-Wandsbek) [981]	http://www.waldorfschule-wandsbek.de/
Школа Рудольфа Штайнера у м. Гамбург (Rudolf-Steiner-Schule Hamburg-Harburg) [979]	http://www.rudolfsteinerschule-harburg.de/
Школа Рудольфа Штайнера у м. Гамбург (Michael Schule Harburg e.V.) [849]	http://www.michaelschule.net/

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

Школа Рудольфа Штайнера у м. Гамбург (Rudolf-Steiner-Schule Hamburg-Nienstedten) [980]	http://www.waldorfschulenienstedten.de/
Вільна Вальдорфська школа в м. Вотернау (Freie Waldorfschule Wetterau) [707]	www.waldorfschulewetterau.de
(Freie Waldorfschule Darmstadt) [602]	www.waldorfschuledarmstadt.de
(Rudolf Steiner Schule Dietzenbach) [938]	www.waldorfschuledietzenbach.de
(Freie Waldorfschule Werra-Meißner) [705]	www.waldorfschulewerra-meissner.de
(Freie Waldorfschule Frankfurt) [620]	www.waldorfschulefrankfurt.de
(Freie Waldorfschule Kassel) [653]	www.waldorfschulekassel.de
(Jean-Paul-Schule Kassel) [783]	www.jean-paul-schule.de
(Rudolf-Steiner-Schule Loheland) [983]	www.loheland.de
(Freie Waldorfschule Marburg) [671]	www.waldorfschulemarburq.de
(Freie Waldorfschule Vordertaunus) [700]	www.waldorfschuleoberursel.de
(Albrecht-Strohschein-Schule) [453]	www.albrecht-strohschein-schule.de
(Freie Waldorfschule Wiesbaden) [709]	www.waldorfschulewiesbaden.de
(Freie Waldorfschule Greifswald) [631]	www.waldorf-greifswald.de
(Waldorfschule Rostock) [1122]	www.waldorfschule-rostock.de
(Freie Waldorfschule Schwerin) [693]	www.waldorf-sn.de
(Waldorfschule für den ländlichen Raum Seewalde) [1119]	www.waldorf-seewalde.de
(Freie Waldorfschule Benefeld) kontakt@iws-benefeld.de [584]	www.fws-benefeld.de
(Ita Wegman Schule Benefeld) [584]	kontakt@iws-benefeld.de
(Freie Waldorfschule Braunschweig) [590]	www.waldorfschule-bs.de
(Freie Waldorfschule Bruchhausen-Vilsen) [594]	www.waldorfschule-bruchhausen-vilsen.de
(Freie Waldorfschule Buxtehude) [595]	www.waldorfschule-buxtehude.de
(Freie Waldorfschule Cuxhaven) [600]	www.waldorfschule-cuxhaven.de
(Freie Waldorfschule Evinghausen) [616]	www.waldorfschule-evinqhausen.de
(Johannes-Schule Evinghausen) [616]	johannesschule-evinqhausen@t-online.de
(Freie Waldorfschule Göttingen) [629]	www.waldorfschule-goettingen.de
(Freie Waldorfschule Hannover-Bothfeld) [636]	www.waldorfschule-bothfeld.de
(Freie Waldorfschule Hannover-	<a 463="" 531="" 931="" 948"="" data-label="Page-Footer" href="http://www.waldorfschule-</td> </tr> </table> </div> <div data-bbox="> <p style="text-align: center;">- 275 -</p>

Maschsee) [637]	maschsee.de
(Freie Waldorfschule Hildesheim) [643]	www.waldorfschule-hildesheim.de
(Freie Schule Hitzacker) [570]	www.freieschulehitzacker.de
(Rudolf-Steiner-Schule Nordheide) [987]	www.rss-nordheide.de
(Freie Martinsschule Hannover) [567]	www.freie-martinsschule.de
(Rudolf-Steiner-Schule Lüneburg) [984]	www.rudolf-steiner-schule-lueneburg.de
(Heilpäd. Hofschule Wendisch Evern. Förderschulzweig der R.St.Sch. Lüneburg) [984]	hofschule@rudolf-steiner-schule-lueneburg.de
(Freie Waldorfschule Melle) [673]	www.waldorfschule-melle.de
(Freie Waldorfschule Ostfriesland) [681]	www.waldorfschule-ostfriesland.de
(Freie Waldorfschule Oldenburg) [761]	www.heilpaed-zweiq-waldorfschule.de
(Heilpädagogischer Schulzweig der Freien Waldorfschule) [569]	www.frss-ottersberg.de
(Freie Rudolf-Steiner-Schule Ottersberg)	–
(Freie Waldorfschule Sorsum) [694]	www.waldorfschule-sorsum.de
(Freie Waldorfschule Stade) [695]	www.waldorfschule-stade.de
(Elias-Schule)	–
(Freie Waldorfschule Wolfsburg) [712]	www.waldorf-wob.de
(Freie Waldorfschule Aachen) [572]	www.waldorf-aachen.de
(Parzival-Schule-Aachen) [911]	www.parzival-schule-aachen.de
(Freie Waldorfschule Bergisch Gladbach) [585]	www.waldorf-refratri.de
(Rudolf-Steiner-Schule Bielefeld) [972]	www.waldorfschule-bielefeld.ae
(Rudolf Steiner Schule Bochum) [937]	www.rss-bochunvde
(Widar Schule, WakJorfschule in Bochum-Wattenscheid) [1135]	www.widarschule.de
(Freie Waldorfschule Bonn) [589]	www.fws-bonn.de
(Johannes-Schule Bonn, Förderschule mit verschiedenen) [789]	www.iohannes-schule-bonn.de
(Freie Waldorfschule Lippe-Detmold) [664]	www.waldorfschule-detmold.de
(Freie Waldorfschule Dinslaken) [604]	www.waldorfschule-dinslaken.de
(Georgschule, Freie Waldorfschule Förderschule eigener Art) [748]	www.georgschule-dortmund.de
(Rudolf-Steiner-Schule Dortmund) [974]	www.rss-do.de
(Ganztags-Waldorfschule Duisburg) [742]	www.gwsd.de
(Rudolf-Steiner-Schule Düsseldorf) [975]	www.waldorfschuleduesseldorf.de
(Freie Waldorfschule Erftstadt) [610]	www.waldorfschule-erftstadt.de
(Freie Waldorfschule Essen) [613]	www.waldorfschule-essen.ae

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

(Freie Waldorfschule in Everswinkel (Integrative Waldorfschule) [615]	www.waldorfschule-everswinkel.de
(Freie Waldorfschule Gladbeck) [626]	www.fws-gladbeck.de
(Freie Waldorfschule Oberberg e. V.) [679]	www.fws-oberbero.de
(Freie Waldorfschule Gütersloh) [632]	www.waldorf-quetersloh.de
(Freie Waldorfschule Haan-Gruiten) [633]	www.fwshaan.de
(Rudolf-Steiner-Schule Hagen) [977]	www.waldorfschule-haaen.de
(Freie Waldorfschule Hamm) [635]	www.fws-hamm.de
(Freie Waldorfschule Kreis Heinsberg e. V.) [659]	www.waldorfschule-heinsberq.de
(Ita-Wegman-Schule am Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke) [780]	www.gemeinschaftskrankenhaus.de
(Hiberniaschule Wanne-Eickel) [768]	www.hiberniaschule.de
(Freie Waldorfschule Köln) [768]	woelnww.waldorfschule-k.de
(Michaeli Schule Köln, FWS mit integrativem Unterricht) [850]	www.michaeli-schule-koeln.de
(Freie Waldorfschule Krefeld) [658]	www.waldorfschule-krefeld.de
(Freie Waldorfschule Minden) [674]	www.waldorfschule-minden.de
(Rudolf Steiner Schule, Freie Waldorfschule in Mönchengladbach) [943]	www.freie-waldorfschule-mg.de
(Freie Waldorfschule in Mülheim an der Ruhr) [647]	www.waldorfschule-mh.de
(Freie Waldorfschule Münster) [676]	www.waldorfschule-muensler.de
(Freie Waldorfschule Neuenrade) [677]	www.waldorf-neuenrade.de
(Franziskus-Schule, Heil pädagogische Waldorfschule) [561]	www.franziskus-schule.org
(Rudolf-Steiner-Schule Remscheid) [988]	www.waldorfschule-remscheid.de
(Freie Waldorfschule Sankt Augustin) [689]	www.waldorfschule-sankt-augustin.de
(Rudolf-Steiner-Schule Schloss Hamborn) [989]	www.schlosshamborn.de
(Rudolf Steiner Schule Siegen) [942]	www.waldorfschule-siegen.de
(Johanna-Ruß-Schule) [786]	www.waldorf-net.de/j-r-s
(Hugo-Kükelhaus-Schule, Freie Waldorfschule in Soest) [771]	www.huqo-kuekelhaus-schule-soest.de
(Windrather Talschule, Freie Waldorfschule) [1138]	www.windrather-talschule.de
(Blote Vogel, Freie Schule nach der Pädagogik Rudolf Steiners) [479]	www.blote-voegeI.de
(Rudolf-Steiner-Schule Witten) [991]	www.waldorfschule-witten.de
(Rudolf-Steiner-Schule Wuppertal) [992]	www.rudolf-steiner-schule-wuppertal.de
(Christian-Morgenstern-Schule für Erziehungshilfe) [508]	www.cms-wtal.de

(Freie Waldorfschule Diez a. d. Lahn) [603]	www.waldorischule-diez.de
(Freie Waldorfschule Frankenthal/Pfalz) [618]	www.waidorischuie-frankenthal.de
(Heilpad. Waldorischule Heidesheim) [760]	www.heilpaed-waldorf-mainz.de
(Freie Waldorfschule Hunsrück-Mosel e.V.) [648]	www.fws-kastellaun.de
(Freie Waldorfschule Mainz) [669]	www.fws-mainz.de
(Freie Goetheschule Waldorfschule Neustadt) [565]	www.freie-goetheschuie.de
(Rudolf Steiner Schule Mittelrhein) [940]	www.waldorfschule-neuwied.de
(Freie Waldorfschule Westpfalz) [706]	www.fws-otterberq.de
(Freie Waldorfschule Trier) [696]	www.waidorfschuie-trier.de
(Freie Waldorfschule Saar-Pfalz) [688]	www.waldorfschule-bexbach.de
(Johannes-Schule, Waldorfschule f. Lern- u. Erziehungshilfe) [790]	www.Johannes-Schule.de
(Freie Waldorfschule Saarbrücken) [686]	www.waidorfschuie-saarbruecken.de
(Freie Waldorfschule Saar-Hunsrück) [687]	www.waldorfschule-saar-hunsrueck.de
(Haus Sonne, Lebensort für Seelenpflege bedürftige Kinder, Heimförderschule) [759]	www.haussonne.de
(Freie Waldorfschule Chemnitz) [596]	www.waldorfschule-chemnitz.de
(Freie Waldorfschule Dresden) [605]	www.waldorfschule-dresden.de
(Freie Waldorfschule Görlitz, «Jacob Böhme») [628]	www.waldorfschule-goerlitz.de
(Freie Waldorfschule Leipzig) [662]	www.waldorfschule-leipzig.de
(Karl Schubert Schule Leipzig) [796]	www.karl-schubert-schule-leipzig.de
(Freie Waldorfschule Halle) [634]	www.waldorfschule-halle.de
(Freie Waldorfschule Magdeburg) [668]	www.waldorfschule-magdeburg.de
(Freie Waldorfschule Harzvorland) [638]	www.waidorischuie-harzvoriand.de
(Freie Waldorfschule Eckemförde) [606]	www.waldorf-eckemfoerde.de
(Freie Waldorfschule Elmshorn) [608]	www.waldori-elmshom.de
(Freie Waldorfschule Flensburg) [617]	www.waldorfschule-flensburg.de
(Freie Waldorfschule Itzehoe) [649]	www.waldorfschule-itzehoe.de
(Freie Waldorfschule Kaltenkirchen) [651]	www.fws-kaki.de
(Freie Waldorfschule Kiel) [654]	www.waldorfschule-kiel.de
Waldorfschule in Ostholstein [1120]	www.waidorischuie-in-osthoistein.de

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

	Freie Waldorfschule Lübeck [666]	www.waldorfschule-luebeck.de
	Freie Waldorfschule Neumünster [678]	www.waldorf-neumuenster.de
	Freie Waldorfschule Rendsburg) [684]	www.waldorfschule-rendsbuerg.de
	(Freie Waldorfschule Wöhrden) [710]	www.waldorfschule-woehrden.de
	(Freie Waldorfschule Eisenach/Vartburgkreis) [607]	www.waldorfschule-eisenach.de
	Freie Waldorfschule Erfurt [611]	www.waldorfschule-erfurt.de
	Freie Waldorfschule Gera, Waldorfpädagogik Ostthüringen e.V [625]	www.waldorf-aera.de
	(Freie Waldorfschule Jena) [650]	www.waldorfschule-iena.de
	(Freie Waldorfschule Weimar) [703]	www.waldorf-weimar.de
Польща(6)	Вальдорфська початкова школа ім. Ципріяна К. Норвіда у м. Б'єльсько Б'яла 1–6 класи (Waldorfska Szkoła Podstawowa im. Cypriana K. Norwida 1–6 k) [1130]	www.szkoła-waldorfska.bielsko.pl
	Вальдорфська початкова школа ім. Я. Корчака у м. Краків 1–6 класи (Waldorfska Szkoła Podstawowa im. Janusza Korczaka 1–6 k) [1132]	www.waldorfska-szkola.krakow.pl
	Початкова школа «Істота» у м. Краків 1–6 класи (Szkoła Podstawowa «Istota» 1–6 k) [1042]	www.istota.edu.pl
	Суспільна вільна Вальдорфська школа у м. Познань 1–5 класи (Spoeczna Wolna Szkoła Waldorfska 1–5 k) [1025]	www.wolna-szkola.org.pl
	Вальдорфська початкова школа у м. Варшава 1–6 класи (Waldorfska Szkoła Podstawowa 1–6 k) [1129]	www.szkoła-waldorfska.edu.pl
Португалія (1)	Escola Livre do Algarve a Oliveira, Figueira [547]	www.escolalivredoalgarve.blogspot.com
Румунія (13)	Scoala Waldorf Braila, Braila [998]	www.waldorfbraila.ro
	Centrul Pilot de Pedagogie Curativa [506]	www.prietenia.org
	Liceul Waldorf Bucuresti, Bukarest [824]	www.waldorf-bucuresti.ro
	Liceul Waldorf Cluj-Napoca, Cluj [825]	www.waldorfcluj.ro
	Centrul de Pedagogie Curativa, Cluj [503]	www.ahs.ro
	Centrul de Pedagogie Curativa Hunedoara, Hunedoara [504]	www.cpchunedoara.blogspot.com
	Liceul Waldorf Iasi, Iasi [826]	www.waldorf-iasi.ro
	Scoala Waldorf Rm. Valcea, Rm. Valcea	e-mail: waldorf_valcea@yahoo.com
	Scoala Waldorf «Hans Spalinger» Rosia, Rosia [997]	http://www.prorosia.org/
	Scoala Waldorf Simeria, Simeria [999]	www.waldorfsimeria.ro
	Centrul de Pedagogie Curativa Simeria,	www.cpcsimeria.ro

	Simeria [505]	
	Liceul Waldorf Timisoara, Timisoara [827]	www.waldorftm.ro
	Scoala Waldorf «Michael» Turda, Turda	e-mail: waldorf_turda@yahoo.com
Словаччина (1)	Súkromá základná skola waldorfská, Bratislava [1039]	www.waldorf.sk
Словенія (3)	Waldorfska šola Ljubljana OE Celje [1127]	www.waldorf-celje.si
	Waldorfska Sola Ljubljana, Ljubljana [1126]	www.waldorf.si
	Waldorfska šola Ljubljana OE Maribor, Maribor [1128]	www.waldorf-mb.si
Угорщина (25)	Rákosmenti Waldorf Általános Iskola és AMI, Budapest [923]	www.waldorfsuli.hu
	Csillagösvény Waldorf Iskola, Budapest [517]	www.waldorf-csillagosveny.hu
	Óbudai Waldorf Általános Iskola Gimnázium és AMI, Budapest [890]	www.waldorf-obuda.hu
	Kispesti Waldorf Óvoda, Budapest [806]	www.waldorfkispest.hu
	Pesthidegkúti Waldorf Általános Iskola Művészeti, Budapest [913]	www.phwi.hu
	Napraforgó Waldorf Általános Iskola, Debrecen [881]	www.napraforgoiskola.hu
	Fóti Szabad Waldorf Általános Iskola, Fót [559]	www.fotiwaldorf.hu
	Gödöllői Waldorf Általános Iskola, Gimnázium és AMI, Gödöllő [752]	www.waldorf-godollo.hu
	«Forrás» Waldorf Általános Iskola, Gimnázium és AMI, GyöVadrózsa [558]	www.forraswaldorf.hu
	Waldorf Általános Iskola és AMI, Györsövényházar	–
	Napsugár Waldorf Iskola és AMI, Jászszentandrás [882]	www.napsugariskola.hu
	Mihály Kertje Kecskeméti Waldorf Általános, Kecskemét [859]	www.kecskemetiwaldorf.hu
	Hámori Waldorf Általános Iskola Gimnázium és AMI, Miskolc [758]	www.hamoriwaldorf.hu
	Fehérlófia Waldorf Általános Iskola Gimnázium és AMI, Nemesvámos [557]	www.feherlofia.hu
	Waldorf Általános Iskola, Gimnázium és Óvoda és AMI, Nyíregyháza [1115]	www.nyiregyhaziwaldorf.hu
	Mandulafa Waldorf Iskola, Pécs [835]	www.waldorfpecs.hu
	Kékvölgy Pilisszentlászlói Waldorf Szlovák Nemzetiségi, Pilisszentlászló [802]	www.kekvolgy.hu
	Fészek Waldorf Általános Iskola, Gimnázium és AMI, Solymár	e-mail: iskolatitkar@feszekiskola.hu
	Szabad Waldorf Általános Iskola, Gimnázium és AMI, Szeged [1040]	www.waldorfszeged.hu
	Szekszárdi Waldorf Óvoda, Általános Iskola és AMI, Szekszárd [1041]	www.waldorf.szekszard.hu
Szolnoki Waldorf Óvoda, Általános	e-mail: szoldorf@freemail.hu	

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

	Iskola, Szolnok	
	Perintparti Szó-fogadó Szombathelyi Waldorf, Szombathelyi [912]	www.waldorfszombathely.hu
	Apáczai Waldorf Általános Iskola és AMI, Szombathelyi [460]	www.apaczaiwaldorf.egernet.hu
	Kis Göncöl Waldorf Általános Iskola és AMI, Tök [805]	www.kisgoncol.hu
	Váci Waldorf Általános Iskola és AMI, Vác [1064]	www.zpok.hu/waldorf
Фінляндія (24)	Ekenäs Mikaeliskolan (за шведською моделлю) [538]	http://www.mikaelskolan.fi
	Espoor Espoon [553]	http://www.espoonsteinerkoulu.fi
	Helsingfors Rudolf Steiner skolan i Helsingfors (B-klasserna, svenskspråkig) [762]	http://www.steiner.fi
	HelsinkiHelsingin Rudolf Steiner -koulu (C-luokat) [766]	http://www.rudolfsteinerkoulu.fi
	HelsinkiElias-koulu [764]	http://www.eliaskoulu.fi
	HelsinkiHelsingin Rudolf Steiner -koulu (A-luokat) [765]	http://www.rudolfsteinerkoulu.fi
	Joensuu Joensuun Steinerkoulu [785]	http://www.joensuunsteiner.net
	Jyväskylä Jyväskylän Rudolf Steiner -koulu [793]	http://www.jklsteinerkoulu.fi
	Kouvola Kymenlaakson Steinerkoulu [810]	http://www.kymensteiner.net
	Kuopio Kuopion steinerkoulu Virkkula [814]	http://www.kuopionsteiner.fi/
	Lahti Lahden Rudolf Steiner-koulu	–
	Lappeenranta Lappeenrannan steinerkoulu [818]	http://www.lprsteinerkoulu.fi
	Mariehamn Waldorfskolan på Åland [838]	http://www.waldorf.ax
	Oulu Oulun steinerkoulu [903]	http://www.oulun-steinerkoulu.fi
	Pori Porin seudun steinerkoulu [915]	http://www.porinsteinerkoulu.fi
	Porvoo Fredrikakoulu-Fredrikaskolan [916]	http://www.fredrikakoulu.fi
	Rovaniemi Rovaniemen steinerkoulu [929]	http://www.rovaniemensteinerkoulu.fi
	Sammatti Sammatin vapaa kyläkoulu [995]	http://www.sammatinvapaakoulu.fi
	Seinäjäki Etelä-Pohjanmaan Rudolf Steiner -koulu [1017]	http://www.epsteiner.fi
	Tampere Tampereen Rudolf Steiner-koulu [1047]	http://www.tampereensteinerkoulu.fi
Turku Turun Steiner-koulu [1059]	http://www.turunsteinerkoulu.fi	
VaasaVaasan Rudolf Steiner-koulu [1063]	http://www.vaasteinerkoulu.fi	
Vantaa Vantaan seudun steinerkoulu [1065]	http://vantaasteinerkoulu.fi	
Vihti Vihdin steinerkoulu [1070]	http://www.vihdinsteinerkoulu.fi	
Франція 14 (з них 6 – початкових шкіл, 2	Школа-ліцей «Персеваль» (для школярів від 15 до 18 років) в м. Шато (Chatou, École Perceval) [507]	www.ecoleperceval.com
	Вільна школа-ліцей Рудольфа	http://www.steiner-waldorf-

колежа (11–14 років) 6 ліцеїв (15–18 років)	Штайнера (для школярів від 15 до 18 років) в м. Вер'єр (Verrières Libre École Rudolf Steiner) [1067]	vlb.fr/
	Школа-ліцей (для школярів від 15 до 18 років) в м. Кольмар (Colmar, École Mathias Grünewald) [515]	http://www.pedagogie-steiner-colmar.infos.st/
	Початкова школа Рудольфа Штайнера в м. Лютербах (Lutterbach, École Rudolf Steiner)	ecolesteinerlutterbach@orange.fr
	Школа-ліцей «Міхаель» (для школярів від 15 до 18 років) в м. Страсбург (Strasbourg, École Michaël)	ecole.michael.strasbourg@steiner-waldorf.org
	Школа-колеж «Ла мот» (для школярів від 11 до 14 років) в м. Мулін (Moulins, École de la Mhotte)	ecole.lamhotte@steiner-waldorf.org
	Початкова школа Рудольфа Штайнера «Весна» в м. Тур (Tours, Primaire École Primavera)	ecole.primaire.tours@steiner-waldorf.org
	Початкова школа Рудольфа Штайнера в м. Сен Жирон (Saint-Girons, Primaire École Chant'Arize) [993]	http://chantarize.free.fr/
	Початкова школа «Капуцин» в м. Ренн (Rennes, École Les Capucines) [925]	http://ecolecapucines.overblog.com/
	Початкова школа «Жовтець» в м. Аскен-Пров (Aix-en-Prov., JE-Primaire École Les Boutons d'or) [452]	www.steiner-aix.org
	Школа-колеж «Камінарем» (для школярів від 11 до 14 років) в м. Але (Alès, Collège École Caminarem) [455]	http://ecole.caminarem.free.fr/
	Школа-ліцей Рудольфа Штайнера (для школярів від 15 до 18 років) в м. Авіньйон (Avignon/ Sorgues, École Rudolf Steiner)	ecole.avignon@steiner-waldorf.org
	Початкова школа «Чотири пори року» в м. Шамбері (Chambéry, Primaire L'École des 4 Saisons)	lafermeaux4saisons@gmail.com
	Школа-ліцей Рудольфа Штайнера (для школярів від 15 до 18 років) в м. Ліон (Lyon, École Rudolf Steiner) [833]	ecole.steiner.lyon.free.fr
Хорватія (2)	Osnovna waldorfska skola, Rijeka [900]	www.mojarijeka.hr/vijesti/posjet-waldorfskoj-u-rijeci/
	Waldorfska skola u Zagrebu, Zagreb [1125]	www.waldorfska-skola.com
Чехія (16) (11 початкових, 4 середні, 1 спеціальна)	Вальдорфська початкова школа в м. Брно (Brno) (Waldorfské třídy Základní školy) [487]	http://www.waldorfbno.cz/clanky.php?section=skola
	Вальдорфська початкова школа в м. Чеське-Будейовіце (Č. Budějovice) [491]	www.waldorfcz.cz
	Вальдорфська початкова школа в	http://www.waldorfolomouc.cz

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

	м. Оломоуц (Olomouc) [893]	
	Вальдорфська початкова школа в м. Острава (Ostrava) [902]	http://www.waldorfostrava.cz/
	Вальдорфська початкова школа в м. Пардубіце (Pardubice) [908]	http://www.waldorfpardubice.cz/
	Вальдорфська початкова школа в м. Пісек (Písek) [914]	http://www.zssvobodna.cz
	Вальдорфська початкова школа в м. Прага (5) (Praha) [917]	http://www.wspj.cz
	Вальдорфська початкова школа в м. Прага (6) (Praha) [918]	http://www.crea.cz/wzsdedina/
	Вальдорфська початкова школа в м. Пршібрам (Příbram II) [919]	http://www.waldorf.pb.cz
	Вальдорфська початкова школа в м. Семіли (Semily) [1018]	http://www.waldorf-semily.cz/?s=zs
	Середня Вальдорфська школа в м. Острава (Ostrava) [901]	http://www.waldorfostrava.cz/ss/
	Середня Вальдорфська школа-ліцей в м. Прага (Střední škola – Waldorfské lyceum) [917]	http://www.wspj.cz
	Середня Вальдорфська школа-гімназія в м. Пршібрам (Gymnázium a střední odborné učiliště Waldorfské školy, Příbram) [919]	http://www.waldorf.pb.cz
	Середня Вальдорфська школа-ліцей в м. Семіли (Základní a střední škola waldorfská Semily) [1142]	http://www.waldorf-semily.cz/?s=ss
	Спеціальна середня Вальдорфська школа в м. Прага (Základní a střední škola waldorfská) [1143]	http://www.sssjak.cz
Швеція (44)	Linnéskolan, Alingsas [829]	www.linneskolan.se
	Delsbo Waldorfskola, Delsbo [526]	www.delsbowaldorfskola.se
	Vidarskolan, Frösön [1069]	www.vidarskolan.se
	Annaskolan, Garpenberg [456]	www.annaskolan.se
	Gnesta Waldorfskola, Gnesta [751]	www.gnestawaldorfskola.se
	Martinaskolan, Göteborg [839]	www.martinaskolan.se
	Rudolf Steinerskolan, Göteborg [966]	www.steinerskolan.se
	Emiliaskolan, Höör [544]	www.emiliaskolan.se
	Mariaskolan, Järna [837]	www.mariaskolan-jarna.se
	Mikaelgården, Järna [860]	www.mikaelgarden.se
	Nivalisskolan, Järna [887]	www.novalisskolan.se
	Solvikskolan, Järna [1022]	www.solvikskolan.se
	Saltåskolan, Järna [994]	www.saltaby.se
	Örjanskolan, Järna [898]	www.orjanskolan.se
	Järna Naturbruksgymnasium, Järna [782]	www.jarnanaturbruksgymnasium.se
	Kalmar Waldorfskola, Kalmar [794]	www.kalmarwaldorfskola.se
	Karlshamns Waldorfskola, Karlshamn [801]	www.daggkapan.com
	Fredkullaskolan, Kungälv [562]	www.fredkullaskolan.se

	Björkö Fria Gymnasium, Linköping [477]	www.bjorkofriagymnasium.se
	Björkö Friskola, Linköping [478]	www.bjorkofriskola.se
	Rudolf Steinerskolan i Lund, Llund [965]	www.waldorf-lund.com
	Mälaröarnas Waldorfskola, Mälaröarna [834]	www.mws.nu
	Josefinaskolan, Märsta [792]	www.josefinaskolan.nu
	Idunskolan, Nacka [772]	www.idunskolan.se
	Rudolf Steinerskolan, Norrköping [967]	www.rudolfsteinerskolan.se
	Ståthögaskolan (f d Fridaskolan), Norrköping [1028]	www.stathogaskolan.se
	Mikaeliskolan, Nyköping [861]	www.mikaeliskolan.se
	Örebro Waldorfskola, Örebro [896]	www.orebrowaldorfskola.se
	Orust Waldorfskola, Orust [899]	www.orustwaldorfskola.se
	Sophiaskolan, Simrishamn [1024]	www.sophiaskolan.se
	Söderköpings Waldorfskola, Söderköping [1021]	www.soderkopingswaldorfskolan.net
	Djurgårdens Waldorfskola, Stockholm [528]	www.waldorfskolan.com
	Ellen Keyskolan, Stockholm [541]	www.eks.se
	Kristofferskolan, Stockholm [812]	www.kristofferskolan.se
	Martinskoln, Stockholm [840]	www.martinskoln.se
	Frejaskolan, Täby [739]	www.frejaskolan.com
	Waldorf Umeå, Umea [1117]	www.waldorfumea.se
	Uppsala Waldorfskola, Uppsala [1062]	www.uppsalawaldorfskola.nu
	Uppsala Fria Waldorfgymnasium, Uppsala [1060]	www.uppsalawaldorfskola.nu
	Västeras Waldorfskola, Västeras (1–9) [1066]	www.vwaldorf.se
	Västeras Waldorfskola, Västeras (1–12) [1066]	www.vwaldorf.se
	Linnéaskolan, Växjö [829]	www.linneaskolanvaxjo.se
	Stegehus Waldorfskola, Vikbolandet [1029]	www.stegehus.com
	Orionskolan, Visby [897]	www.orionskolan.se

Додаток 3

Школи Монтезорі в країнах Європейського Союзу [776]

Країна	Назва школи	Веб-сторінка, електронна адреса
Австрія (5 шкіл)	GaLeMo (Klosterneuburg) [741]	office@galemo.at http://www.galemo.at
	Montessori Verein Moedling (Barmhartstalweg) [868]	info@montessori-moedling.at http://www.montessori-moedling.at
	Intergative Lernwerkstatt Ottakring (Vienna) [774]	lernwerkstatt@gmx.at http://www.lernwerkstatt.viennaweb.at/
	Montessori-Kinderhaus und-Schule (Vienna) [870]	montessori-verein@gmx.at http://www.montessori-verein.at
	Wiener Montessori-Schulen (Vienna) [1137]	welcome@montessorischule.at http://www.montessorischule.at
Бельгія (4 школи)	Vita and Pax Experimentele School vzw (Antwerpen)	
	Montessori House Belgium (Braine-L'Alleud) [865]	info@montessorihouse.net http://montessorihouse.cjb.net
	Ac. Montessori Kids Lasnes (Brabant Wallon) [448]	info@acmontessorikids.com http://www.acmontessorikids.com
	International Montessori School (Tervuren)	
Велика Британія	The Hamilton School (Aberdeen)	
Греція (1 школа)	Athens Montessori School of Greece (Athens) [464]	montessori@ath.forthnet.gr http://www.forthnet.gr/montessori
Данія	–	
Естонія (1 школа)	Centre of children development (Tallinn) [502]	montessori.liit@gmail.com
Ірландія (7 шкіл)	Rowan House Montessori School (Blackrock, County Dublin) [930]	rowanhouse@stradbrook.buyandsell.ie
	Abacus Montessori School and Childcare Centre (Bray, County Wicklow Ireland)	
	The Montessori School of Carlow and Laois (Carlow, County Carlow) [1051]	enquiries@themontessorischool.info http://www.themontessorischool.info
	Herbert Montessori School (Dublin) [767]	jennifer@herbertschool.com http://www.herbertschool.com
	Drumnigh Montessori Primary School (Dublin)	drumnigh@eircom.net http://homepage.eircom.net/~drumnigh/
	Glenageary Montessori School (Glenageary, County Dublin)	mallen@iol.ie
	Vollen Montessori Skole og Barnehage (Vollen) [1074]	skole@vollenmontessori.no http://www.vollenmontessori.no
Іспанія (5 шкіл)	Montessori School Los Fresnos (Alpedrete)	
	CCE Montessori-Palau (Girona) [501]	info@montessori-palau.net http://www.montessori-palau.net

	International Montessori School (Madrid) [777]	rgarcia@honte.es http://www.montessori.ws
	The English Montessori School (Madrid)	
	El Enebral Montessori School (Villalba)	
Італія (4 школи)	Centro Pedagogico Montessori (Rome)	
	Internazionale Montessori Nerina Noe (Rome) [778]	info@montessorinternazionale.it http://www.montessorinternazionale.it
	Maria Montessori (Rome)	
	Nerina Noe (Rome)	
Кіпр	–	
Латвія	–	
Литва	Montessori Primary School (Vilnius)	
Люксембург	–	
Мальта	–	
Нідерланди (4 школи)	Montessori Childrens House (St. Maarten)	montessorichsxm@hotmail.com
	St. Maarten Montessori School (St. Maarten) [1026]	montessori@megatropic.com http://www.montessorisxm.net
	Montessorischool Beverwijk (Beverwijk)	
	1e Montessorischool (Hoofddorp)	1e-Montessorischool@zonnet.nl
Німеччина (10 шкіл)	Montessorischule Dachau (Dachau) [872]	monte.schule@t-online.de http://www.dachau.baynet.de/users/niagara/
	Freie Montessorischule Dresden, Grund- und Mittelschule (Dresden) [568]	montessorischule@huckepack-ev.de http://www.huckepack-ev.de
	Montessori Grundschule-Farnweg (Farnweg) [863]	info@montessori-grundschule.de http://www.montessori-grundschule.de
	Montessori-Schule Goettingen (Goettingen, Niedersachsen / Lower Saxony)	
	Montessori-Gymnasium Dusseldorf (Dusseldorf-Derendorf) [869]	leibniz-gym@gmx.de http://www.mg-ddorf.de/
	Rhein-Main International Montessori School (Friedrichsdorf) [926]	info@rims-web.de http://www.rims-web.de
	Montessori Schule Kassel (Kassel) [867]	info@montessori-kassel.com http://www.montessori-kassel.com
	Montessori-Volksschule (Neu-Ulm, Bavaria) [873]	schule@montessoripaedagogik-neuulm.de http://www.montessoripaedagogik-neuulm.de
	Montessori Grund-und Hauptschule (Passau) [864]	montessori-passau@t-online.de http://www.montessori-passau.de
	Private Herder-Schule (Wuppertal) [920]	info@herder-schule.de http://www.herder-schule.de
Польща	Niepubliczna Podstawowa Szkoła	rotowska@montessori.pl

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

	Montessori (Warszawa) [885]	www.montessori.prv.pl
Португалія	–	
Румунія	–	
Словаччина	–	
Словенія	–	
Угорщина (1 школа)	Montessori Oktatasi Centrum (Budapest)	
Фінляндія (2 школи)	Helsinki American-English Language Montessori (Helsinki) [763]	school@helsinkienglishmontessori.com http://www.helsinkienglishmontessori.com/
	Montessori-paivakori Pikku Helsinki [871]	http://www.pikkuomppu.net
Франція (6 шкіл)	Lycee International Montessori (Bailly, Yvelines) [832]	mail@lyceeinternationalmontessori.fr http://www.lyceeinternationalmontessori.fr
	Vive l'enfance – International Montessori School (Bailly) [1073]	mail@vive-l-enfance.fr http://www.vive-l-enfance.fr
	Bordeaux International School (Bordeaux, Gironde) [482]	bis@easynet.fr http://www.bordeaux-intl-school.com
	Jardin des Enfants (Bordeaux, Aquitaine) [781]	woodward@bls-frenchcourses.com
	Montessori School of Lyon (Lyon) [866]	info@montessori-Lyon.com http://www.montessori-lyon.com
	Secrets d Enfance (Vernouillet, Yvelines) [1016]	cendrine.bathany@secretsdenfance.com http://www.secretsdenfance.com
Чехія	Materska skola Montessori Jablonec n. Nisou	–
	MS a ZS Montessori Kladno (Kladno) [877]	skola.montessori@tiscali.cz http://web.quick.cz/montessori/
	The Global Concepts International School (Nebusice)	gcis@globalconcepts.org
	International Montessori School of Prague (Prague) [775]	info@montessori.cz http://www.montessori.cz
	NestLingue Montessori (Prague) [883]	info@nestlingue.cz http://www.nestlingue.cz
Швеція (6 шкіл)	Skryllebynskolan Koansvarig Grundskolan (Dalby) [1020]	rektor@dalbysandbymontessori.nu http://www.dalbysandbymontessori.nu
	Kristianstads Montessoriskola (Kristianstad)	eskil.eskilsson@pysslingen.com http://www.pysslingen.net/kristianstad/
	Lunds Montessorigrundskola (Lund) [831]	birgitta.jonsson.lunds- montessorigrundskola@skola.lund.se http://www.lmg.lund.se
	Casa Montessori (Partille) [500]	http://www.montessori.partille.se/
	Montessoriskolan Parlan (Skene)	moni@boras.mail.telia.com http://www.parlan.cjb.net
	Uppsala Montessoriskola (Uppsala)[1061]	info@uppsalamontessori.se http://www.uppsalamontessori.se

Додаток К

Кемпхільські школи в країнах Європейського Союзу

Країна	Назва школи	Веб-сторінка
Велика Британія	Кемпхільська школа евритмії (Camphill Eurythmy School) [495]	http://www.camphilleurythmy.org.uk
	Школа «Шейлінг» (The Sheiling School) [1019] (з 1952 року). Назва походить від шотландського слова «Sheiling», що означає прихисток.	http://www.sheilingschool.org.uk/intro.htm
	Школа «Очіл Тауер» (Ochil Tower) (з 1966 року) [891]	http://www.ochiltowerschool.org.uk/Curative/curative.htm
	Кемпхільська школа в Абердіні (Camphill School Aberdeen) [496]	
Чехія	Camphill České Kopisty в м. Літомеріце (Litoměřice) [490]	http://www.camphill.cz/
Естонія	Pahkla Camphilli Küla (з 1992 р) в м. Прілімае [904]	http://www.pahklack.org/en/index.htm
Німеччина	Camphill Schulgemeinschaftе в Берліні (з 2002 р.) [497]	http://www.camphill-schulgemeinschaften.de/
	Школа імені Карла Кеніга (Karl-König-Schule) в м. Нюрнберг [797]	http://www.karl-koenig-schule.de/
Нідерланди	Центр підтримки дітей з особливими потребами при Нідерландській асоціації кемпхільської освіти (Ondersteuning op school (KIDS) [894]	http://www.amerpoort.nl/kinderen/overdag/5---11-jaar/ondersteuning-op-school-kids

Додаток Л

Школи «Садбері Валей» в країнах Європейського Союзу

Країна	Назва школи	Веб-сторінка	Адреса електронної пошти
Бельгія	Leerhuis Brussel [820]	http://www.leerhuisbrussel.be/	info@leerhuisbrussel.be
	Sudbury school Gent [1038]	http://www.sudbury.be/	info@sudbury.be
Данія	Den Demokratiske Skole, Roskilde [527]	http://www.dendemokratiskeskole.dk/	demoskole@gmail.com
	Næstved Fri Skole, Næstved [878]	http://www.naestvedfri-skole.dk/	friskole@hotmail.com
Німеччина	Neue Schule Hamburg, Hamburg [884]	http://www.neue-schule-hamburg.org/	info@neue-schule-hamburg.org
	TING-Schule, Berlin [1055]	http://www.ting-schule.de/	Ting@ting-schule.de
Нідерланди	De Kampanje, Amersfoort [518]	http://www.dekampanje.org/	
	De Koers, Beverwijk [520]	http://www.dekoers.org/	info @ dekoers.org

Додаток М

Школи Френе у країнах Європейського Союзу

Країна	Назва школи	Веб-сторінка
Бельгія (38 шкіл)	Freinetschool Krullebaar't Wilsele [730]	krullevaart.be
	Freinetschool Triangel Booischot [734]	freinetschool-triangel.be
	Freinetschool De Pientere Piste Deurne [721]	pienterepiste.be
	Freinetschool De Pit Diest [722]	freinetschooldepit.be
	Freinetschool Holven Geel [729]	freinetschoolgeel.be
	Freinetschool voor Algemeen Secundair Onderwijs [735] eerste en tweede graad	lyceummechelen.be
	Freinetschool De Klimboom Balen [718]	deklimboom.be
	Freinetschool De Kolibrie Tielrode [719]	dekolibrie.be
	Freinetschool Het Wijdeland Sint-Truiden [726]	wijdeland.be
	Middenschool Meander (Freinet) Sint-Michiels [858]	ms-meander.be
	Freinetschool De Zwierzwaai Vilvoorde [858]	zwierzwaai.be
	Freinet Basisschool «Klimop» Fabiolalaan 2, 8020 Oostkamp, Belgium +32 50 39 69 79	
	Tuimelaar [1058] Eekhoornlei 9, 2900 Schoten, Belgium +32 3 658 01 96	tuimelaar.be
	Freinetschool De Bonte Specht [715] Spechtenwegel 1, 8800 Roeselare, Belgium +32 51 27 27 72	freinetdebontespecht.be
	Freinetschool Het Wijdeland Sint-Truiden [727] Vliegveldlaan 116, 3800 Brustem, Belgium +32 11 48 04 00	wijdeland.be
	Freinetschool De TintelTuin Zoutleeuw [723] Budingeweg 2, 3440 Zoutleeuw, Belgium +32 11 78 13 29	tinteltuyn.be
	Freinetschool Het Zonnehuis Mechelen [728] Lijsterstraat 2, 2800 Mechelen, Belgium +32 15 21 83 33	sgr5.be
	Freinetschool 't Hinkelpad Bornem [733] Sint-Amandsesteenweg 224, 2880 Bornem, Belgium +32 3 889 12 71	hinkelpad.be
	Freinetschool De Ark Sint-Niklaas [714] Beneluxstraat, 9100 Sint-Niklaas, Belgium +32 3 780 79 15	freinetschooldeark.be
	Freinetschool De Mijlpaal Tongeren [720] Koninksemsteenweg 174, 3700 Tongeren, Belgium +32 12 24 20 40	mijlpaal.org
Basisschool De Toverfluit Hasselt [472] Alfons Jeurissenstraat 46, 3500 Hasselt, Belgium +32 11 26 23 46	toverfluit.be	
Basisschool De Boomhut (Freinetonderwijs) [467]	boomhut.be	

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

	Oude Postweg 76, 1652 Alseberg, Belgium +32 2 356 45 65	
	Freinetschool Rippetip [732] Sint-Gertrudisplein 1, 3740 Beverst, Belgium +32 89 65 64 52	rippetip.be
	Koninklijk Atheneum Sint-Niklaas [808] Parklaan 89, 9100 Sint-Niklaas, Belgium +32 3 780 79 00	kasintniklaas.be
	Koninklijk Atheneum Lyceum [735] Mechelen Caputsteenstraat 51, 2800 Mechelen, Belgium +32 15 20 21 74	lyceummechelen.be
	Basisonderwijs, Freinetschool De Harp [465] Bagattenstraat 155, 9000 Gent, Belgium +32 9 225 98 59	deharp.freinet.be
	Ecole Des Bruyeres [531] Avenue des Arts 11, 1348 Ottignies-Louvain-la-Neuve, Belgium +32 10 45 16 66	bruyeres.be
	Freinetschool De Klaproos [717] Groteweg 240, 9500 Geraardsbergen, Belgium +32 54 42 21 71	freinetschooldeklaproos.be
	T Schommelbootje [1043] Dieregaertstraat 9, 3570 Alken, Belgium +32 11 72 92 26 (Fax)	schommelbootje.be
	Basisschool De Luchtballon Geel [469] Lebonstraat 45, 2440 Geel, Belgium +32 14 58 60 46	luchtballongeel.be
	Middenschool Genk [857] Mosselerlaan 94, 3600 Genk, Belgium +32 89 32 38 46	msgenk.be
	Basisschool Zwinstede Knokke-Heist [475] Piers de Raveschootlaan 54, 8300 Knokke-Heist, Belgium +32 50 60 45 89	basisschoolknokkeheist.be
	Freinetschool De Zeeparel Knokke-Heist [475] Noordstraat 40, 8301 Knokke-Heist, Belgium +32 50 51 20 85	basisschoolknokkeheist.be
	Middenschool Genk en Methodeonderwijs De Lotus [857] Mosselerlaan 62, 3600 Genk, Belgium +32 89 35 24 51	msgenk.be
	Basisschool - De Krullebaar't [466] Schoolstraat(Kessel-Lo) 2, 3010 Kessel-Lo, Belgium +32 16 25 74 46	regenboog.be
	Freinetschool De Boomgaard [716] Bommelstraat 24, 9000 Gent, Belgium +32 9 220 88 58	gentdeboomgaard.be
	Ecole de Gistoux [716]	ecoledegistoux.be

	Rue Zaine 1, 1325 Chaumont-Gistoux, Belgium +32 10 68 72 38	
	Freinetschool Mandala (methodeonderwijs) [731] Jozef II-straat 28, 9000 Gent, Belgium +32 9 225 12 42	mandala.freinet.be
Франція (20 шкіл)	Collège Célestin Freinet [512] 2 Rue du Collège, 37800 Sainte-Maure-de-Touraine, France +33 2 47 72 35 35	tice.ac-orleans-tours.fr
	École élémentaire publique Célestin Freinet 6 Rue Avranches, 29200 Brest, France +33 2 98 03 16 05	
	Ecole Publique Elise Freinet [534] 22 Rue Maurice Courcelle, 53240 Saint-Jean-sur-Mayenne, France +33 9 66 43 33 33	mairie53.fr
	Ecole Elementaire Célestin Freinet [532] 16 Rue Bruebach, 68100 Mulhouse, France +33 3 89 44 07 38	mulhouse.fr
	École élémentaire publique Freinet [533] 20 Avenue des Azalées, 57155 Marly, France +33 3 87 63 37 40	marly57.fr
	Mairie Vacances et Loisirs pour Enfants et Adolescents 32 Allée de la Noiseraie, 93160 Noisy-le-Grand, France +33 1 45 92 13 58	
	Ecole Elémentaire Freinet 7 Rue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 68270 Wittenheim, France +33 3 89 53 85 44	
	École élémentaire publique Célestin Freinet 70 Rue Jean Vilar, 26000 Valence, France +33 4 75 55 68 28	
	CLAE Groupe Scolaire Freinet 82 Rue Jean Vilar, 26000 Valence, France	
	Ecole Publique Elise Freinet Place du Verger, 53240 Saint-Jean-sur-Mayenne, France +33 2 43 37 63 48	
	Ecole Elémentaire Freinet 4 Voie Léon Blum, 59760 Grande-Synthe, France +33 3 28 21 97 22	
	Groupe Scolaire Jean Rostand [755] 63 Rue Joseph Lesurques, 77240 Vert-Saint-Denis, France +33 1 60 63 18 37	ac-aix-marseille.fr
	Lycée Auguste et Louis Lumière Avenue Jules Ferry, 13600 La Ciotat, France	

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

	+33 4 42 08 38 38	
	Collège Jean Jaurès [755] 55 Boulevard Bertolucci, 13600 La Ciotat, France +33 4 42 08 41 64	ac-aix-marseille.fr
	Collège André Malraux 35 Chemin du Stade[535], 84380 Mazan, France +33 4 90 69 46 20	clg-mazan.ac-aix-marseille.fr
	Collège Romain Rolland [514] 8 Rue Romain-Rolland,, 16800 Soyaux, France +33 5 45 95 50 33	etab.ac-poitiers.fr
	Ecole Sainte Anne 16 Rue Notre Dame de Bequerel [535], 56400 Plougoumelen, France +33 2 97 57 85 06 (Fax)	ecolesainteanneplougo umelen.org
	Commune de Vence [516] 1133 Chemin Célestin Freinet, 06140 Vence, France +33 9 75 96 70 36	vence.fr
	Calandreta Dau Clapas [462] 146 Rue du Mas de Merle [492], 34070 Montpellier, France +33 4 67 07 93 75	calandreta-dau-clapas.org
	Ecole Elémentaire Rue Jas de la Brute, 83680 Garde Freinet (La), France +33 4 94 43 60 65	
Німеччина (6 шкіл)	MediaNet GmbH [842] Lörracher Straße 5a, 79115 Freiburg im Breisgau, Germany +49 761 4961400	freinet.de
	Freie Schule Untertaunus e.V.[571] Scheidertalstraße 22, 65326 Aarbergen, Germany +49 6120 5767	freie-schule-untertaunus.de
	Celestin-Freinet-Schule Kath. Dagobertstraße 79, 50668 Köln, Germany +49 221 22191555	
	Freie Comenius Schule [562] Jägertorstraße 179B, 64289 Darmstadt, Germany +49 6151 734729 ext. 0	fcs-da.de
	Schule am Reuenberg [996] Reuenberg 163, 45357 Essen, Germany +49 201 6958004	reuenbergschule.essen.de
	Freie Célestin Freinet-Schule (Moritz./Friedew.) Kötzschenbrodaer Straße 39, 01468 Moritzburg, Germany +49 351 8387538	
	Италия (2 школи)	Scuole Pubbliche – Scuole Elementari – Direzione Didattica Iii Circolo Freinet Via Berton L., 10B, Rivoli Torino, Italy

	+39 011 959 7284	
	Scuole Pubbliche – Scuole Materne – Direzione Didattica Iii Circolo Freinet Via Orsiera, 2, Rivoli Torino, Italy +39 011 959 7253	
Нідерланди (9 шкіл)	Freinetschool [737] Van Slingelandtstraat 4, 2613 TT Delft, Netherlands +31 15 212 7261	freinetschooldelft.nl
	De Regenboogschool [522] Veldsingel 4, Malden, Netherlands +31 24 358 1163	regenboogmalden.nl
	Opb de Bothoven [522] Reudinkstraat 15, Enschede, Netherlands +31 53 434 8962	freinetschool.nl
	Stichting Consent [1034] Buurserstraat 250, 7544 RG Enschede, Netherlands +31 53 488 4444	consent-enschede.nl
	Elckerlyc Bs Freinetschool [540] Boekenstein 45, Heiloo, Netherlands +31 72 532 1585	elckerlyc-heiloo.nl
	Elckerlyc Basisschool voor Freinetonderwijs [539] Boekenstein 45, 1852 WS Heiloo, Netherlands +31 72 532 1585	elckerlyc-heiloo.nl
	Jenaplan Basisschool de Carrousel [539] Scholenpad 2, 2804 RW Gouda, Netherlands +31 182 546 744	carrousel.nl
	Nieuwe Regentesseschool [886] Kruisdwarsstraat 6, Utrecht, Netherlands +31 30 231 7488 (Fax)	nieuweregentesseschool.nl
	Freinetschool [736] Van den Berghlaan 76–78, Hoofddorp, Netherlands	celestinfreinetschool.nl

Поширення альтернативних шкіл у країнах ЄС

	Австрія	Бельгія	Велика Британія	Болгарія	Греція	Данія	Естонія	Ірландія	Іспанія	Італія	Кіпр	Латвія	Литва	Люксембург	Мальта	Нідерланди	Німеччина	Польща	Португалія	Румунія	Словаччина	Словенія	Угорщина	Фінляндія	Франція	Чехія	Швеція	Хорватія
Вальдорфські школи	16	31	37	-	-	15	8	4	7	30	-	2	4	1	-	84	229	6	1	13	1	3	25	24	14	16	44	2
Школи М. Монтесорі	5	4	1	-	1	-	1	7	5	4	-	2	-	-	-	4	10	1	-	-	-	-	1	2	6	5	6	
Кемпхільські школи	-	-	4	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	
Школи Френе	-	36	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	9	6	-	-	-	-	-	-	-	20	-	-	
Школи «Самерхіл»	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Школи «Садбері Валей»	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Всього	21	73	43	0	1	17	10	11	12	36	0	4	4	1	-	104	249	7	1	13	1	3	26	26	40	22	50	

Додаток II

Законодавство країн-членів Європейського Союзу щодо створення і функціонування альтернативних закладів середньої освіти

Країна	Закон	Головне спрямування
Австрія	Закон про приватну школу від 25 липня 1962 р. (Private School Law)	Окреслення засад функціонування альтернативних шкіл
Бельгія	Закон про школу від 29 травня 1959 р. (Law on the school pact)	Гарантування свободи у створенні шкіл за альтернативною програмою (яка не суперечить міністерським стандартам) і з використанням альтернативних навчальних форм і методів
Болгарія	Національний освітній акт 1991 р. (National Education Act)	Визначення міністерських вимог до створення, функціонування і закриття альтернативних шкіл
Великобританія	Закон «Про шкільні стандарти і засади» 1998 р. (Англія і Уельс) (School Standards and Framework Act)	Визначення нових засад функціонування альтернативних шкіл
	Закон «Про освіту» 1996 р. (Англія і Уельс) (Education Act)	Окреслення вимог до альтернативних шкіл
	Закон «Про освіту» 1986 р. (Північна Ірландія) (Education Order)	Визначення мінімальної кількості учнів у альтернативних школах
	Закон «Про освіту» (Шотландія) 1980 р. (Education Act)	Визначення засад управління альтернативними школами
Греція	Закон № 682/77 щодо приватних, загальноосвітніх шкіл і шкіл-інтернатів (Law 682/77)	Визначення умов функціонування різних типів шкіл
Данія	Акт про вільні і приватні початкові школи від 1998 р. (Act on free schools and private elementary schools)	Визначення умов функціонування альтернативних шкіл
	Об'єднаний акт про середню школу від 18 серпня 1998 р. (Consolidation Act)	Визначення умов функціонування середніх альтернативних шкіл.
Естонія	Закон «Про приватний навчальний заклад» 1998 р. (Private Education Institution Act)	Деталізація створення, функціонування і закриття альтернативних шкіл.
Ірландія	Закон про освіту від 1998 р. (Education Act)	Визначає умови, за яких альтернативні школи визнаються державою
Іспанія	Органічний закон про право на освіту від 3 липня 1985 р.	Визначення умов функціонування інтегрованої

Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу

	(Organic Act 8)	мережі приватних шкіл в рамках угоди з урядом
	Королівський декрет від 18 грудня 1985 р. (Royal Decree)	Визначення базових стандартів, яким повинна відповідати школа для підписання угоди з урядом.
Італія	Закон № 62 про відповідну освіту і прав на навчання від 10 березня 2000 р. (Law no. 62)	Окреслення умов створення альтернативних шкіл
	Об'єднаний закон про приватні школи від 16 квітня 1994 р. (Consolidated act on private Schools)	Окреслення засад функціонування альтернативних шкіл
Кіпр	Закон «Про приватну освіту» 1971 р. (Private School Law)	Роз'яснення питань ліцензування і державно акредитації альтернативних шкіл.
Латвія	Закон «Про освіту» 1999 р. (Education Law)	Визначення головних засад функціонування альтернативних шкіл
Литва	Оновлений закон «Про освіту» від 17 березня 2011 р. (Law Amending the Law on Education)	Визначення права на заснування альтернативних шкіл
Нідерланди	Всі освітні закони стосуються як конвенціональних, так і альтернативних шкіл	
Німеччина	У 7 федеральних землях – Закони про освіту (Education Acts); у 9 федеральних землях – Закони про приватну освіту, на федеральному рівні – Угода про приватну освіту від 11 серпня 1951 р.	Право на відкриття школи, якщо вона відповідає вимогам до освітніх цілей, умов і кваліфікації персоналу, не є дискримінаційною по відношенню до дітей і фінансового стану їхніх батьків.
Польща	Устав про систему освіти від 2004 р.	Висвітлення кроків створення альтернативних шкіл
Португалія	Оновлений закон «Про освіту» 2007 р.	Означення можливості функціонування альтернативних шкіл
Румунія	Закон «Про освіту» 1995 р. Organic Act of education	Можливість впровадження альтернативних шкільних моделей
Словаччина	Звід законів «Про освіту» 2002 р. (Law Code on Education)	Можливість впровадження альтернативних шкільних моделей
Словенія	Закон «про початкову освіту» 1996 р. (Elementary School Act)	Можливість створення початкових альтернативних шкіл
	Закон «Про гімназійну освіту» 1996 р. (The Gymnasiums Act)	Можливість створення середніх альтернативних шкіл
Угорщина	Закон «Про освіту» 1996 (Act on Education)	Можливість навчання дітей в альтернативних школах

Фінляндія	Закон про базову освіту від 1998 р. (Basic Education Act)	Умови функціонування початкових альтернативних шкіл
	Закон про середню освіту від 1998 р. (Upper Secondary Schools Act)	Умови функціонування середніх альтернативних шкіл
Франція	Закон Гобле про приватну освіту від 30 жовтня 1886 р. (GOBLET Act)	Визначення правового статусу альтернативних початкових шкіл
	Акт Фалло про середню освіту від 15 березня 1850 р. (FALLOUX Act)	Визначення правового статусу альтернативних середніх шкіл
	Акт Дебре про відносини між державною і приватною початковою і середньою освітою від 31 грудня 1959 р. (DEBRÉ Act)	Визначення умов, при виконанні яких початкові і середні альтернативні школи можуть отримувати державні дотації.
Чехія	Закон «Про дошкільну, базову, середню, вищу, професійну та інші види освіти» 2004 р. (Law on Preschool, Basic, Secondary, Tertiary, Professional and other Education)	Вказав на можливість упровадження альтернативних програм навчання
Швеція	Закон про освіту від 1985 р (Education Act) зі змінами у 1992 р. і в 1997 р.	Окреслення головних засад функціонування альтернативних шкіл; визначення нових фінансових можливостей для них.
	Постанова про незалежні школи від 1996 (Ordinance for independent Schools), 1996	Деталізація умов функціонування альтернативних шкіл

Додаток Р

Розподіл балів і їхнього співвідношення у Німеччині, Франції (традиційні члени ЄС) і Польщі, Болгарії (нові члени ЄС)

		Німеччина і Франція							Польща і Болгарія						
		АШ 1	АШ2	СА	КШ 1	КШ 2	СА	Співвідн.	АШ 1	АШ2	СА	КШ 1	КШ 2	СА	Співвідн.
Використання шкільної території й умеблювання класних кімнат	1. Простір	5	5	5	5	5	5	1	5	4	4.5	4	4	4	1.1
	2. Меблі, що відповідають вимогам піклування про дитину	6	5	5.5	4	4	4	1.4	3	5	4	5	3	4	1
	3. Меблі для релаксації й комфорту	6	5	5.5	3	4	3.5	1.6	4	4	4	3	2	2.5	1.6
	4. Умеблювання кімнат для гри	7	6	6.5	6	6	6	1.1	5	4	4.5	4	4	4	1.6
	5. Місце для приватності	3	4	3.5	3	4	3.5	1	4	4	4	2	1	1.5	2.7
	6. Відповідність віковим особливостям	4	4	4	4	4	4	1	5	5	5	3	3	3	1.7
	7. Місце для рухливих ігор	5	4	4.5	5	5	5	0.9	6	5	5.5	5	5	5	1.1
	8. Обладнання для рухливих ігор	5	5	5	5	5	5	1	4	4	4	3	3	3	1.3
Можливості догляду й піклування про	9. Зустріч / прощання	5	5	5	5	5	5	1	5	6	5.5	4	3	3.5	1.6
	10. Харчування	7	6	6.5	5	5	5	1.3	5	5	5	4	4	4	1.2
	11. Денний сон / відпочинок	7	6	6.5	5	5	5	1.3	6	5	5.5	2	3	2.5	2.2
	12. Фізіологічні потреби	7	7	7	5	5	5	1.4	5	5	5	2	2	2	2.5
	13. Охорона здоров'я	6	6	6	5	5	5	1.2	6	5	5.5	4	5	4.5	1.2
	14. Охорона безпеки життєдіяльності	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	1
Розвиток мовлення	15. Книги і малюнки	4	3	3.5	5	6	5.5	0.6	3	3	3	4	5	4.5	0.7
	16. Заохочення дітей до комунікації	7	7	7	4	5	4.5	1.6	5	6	5.5	2	3	2.5	2.2
	17. Розвиток логічного мислення	5	4	4.5	5	5		0.9	6	6	6	5	5	5	1.2
	18. Неформальне мовлення	6	6	6	4	3	3.5	1.8	4	5	4.5	3	4	3.5	1.3
Види діяльності	19. Настільні ігри	4	4	4	4	4	4	1	3	2	2.5	1	2	1.5	1.7
	20. Малювання	7	6	6.5	4	3	3.5	1.9	6	6	6	4	5	4.5	1.3
	21. Музика / рух	7	7	7	6	5	5.5	1.3	7	7	7	5	5	5	1.4
	22. Кубики	5	4	4.5	2	3	2.5	1.8	5	6	5.5	3	4	3.5	1.6
	23. Пісок / вода	7	7	7	3	3	3	2.3	6	6	6	2	2	2	3
	24. Драматизація	7	7	7	2	3	2.5	2.8	5	7	6	3	2	2.5	2.4
	25. Природознавство	7	7	7	4	4	4	1.8	5	6	5.5	4	3	3.5	1.6
	26. Математика	3	4	3.5	6	6	6	0.6	3	3	3	6	7	6.5	0.5
	27. Використання ТВ, радіо, комп'ютерів	3	4	3.5	5	5	5	0.7	5	6	5.5	5	5	5	1.1
	28. Ствердження ідеї культурної різноманітності	4	4	4	6	5	5.5	0.7	3	3	3	3	3	3	1

Interaction	29. Нагляд за дітьми під час рухливих ігор	6	5	5.5	4	5	4.5	1.2	4	4	4	2	3	2.5	1.6
	30. Загальний нагляд за дітьми	6	6	6	5	5	5	1.2	5	6	5.5	3	4	3.5	1.6
	31. Дисципліна	3	2	2.5	5	6	5.5	0.5	1	2	1.5	6	6	6	0.3
	32. Інтеракції дітей і персоналу	7	6	6.5	4	4	4	1.6	6	6	6	4	3	3.5	1.7
	33. Інтеракції між дітьми	6	6	6	4	4	4	1.5	5	6	5.5	3	3	3	1.8
Організація навчальної	34. Розклад	2	3	2.5	5	6	5.5	0.4	2	2	2	6	6	6	0.3
	35. Вільна гра	5	5	5	2	3	2.5	2	6	6	6	3	3	3	2
	36. Груповий час	5	5	5	4		4	1.3	6	5	5.5	3	4	3.5	1.6
	37. Умови для неповносправних	6	5	5.5	6	6	6	0.9	4	5	4.5	2	1	1.5	3
Батьки і персонал	38. Умови для батьків	5	5	5	5	5	5	1	4	4	4	3	2	2.5	1.6
	39. Умови для особистих потреб персоналу	5	5	5	4	5	4.5	1.1	5	5	5	3	3	3	0.6
	40. Умови для професійних потреб персоналу	6	7	6.5	4	4	4	1.6	6	6	6	4	3	3.5	0.6
	41. Співпраця персоналу	6	7	6.5	4	4	4	1.6	5	5	5	4	4	4	0.8
	42. Оцінювання персоналу	6	5	5.5	6	6	6	1.9	6	6	6	5	6	5.5	0.9
	43. Можливості для професійного розвитку	5	4	4.5	6	6	6	0.7	5	5	5	5	5	5	5

Умовні позначення:

АШ – альтернативна школа

КШ – конвенціональна школа

СА – середнє арифметичне

Співвідн. – співвідношення даних, отриманих в альтернативних і конвенціональних школах

Додаток С

QUESTIONNAIRE FOR ALTERNATIVE SCHOOLS

- I. **School name** _____
- II. **School location** (please, provide the address)

- III. **The year of founding** _____
- IV. **Name of the founder** _____
- V. **Name of the school principal**

- VI. **Students' Quantity?** _____
- VII. **Students-Teachers Ratio** _____
- VIII. **School environment** (please, rank each item from 1 to 7. A ranking of 1 describes inadequate conditions while a ranking of 7 describes excellent conditions)

Groups of items	Items for environment evaluation	Ranking (1-7)
Space and Furnishings	1. Indoor space 2. Furniture for routine care, play and learning 3. Furnishings for relaxation and comfort 4. Room arrangement for play 5. Space for privacy 6. Child-related display 7. Space for gross motor play 8. Gross motor equipment	
Personal Care Routines	9. Greeting/departing 10. Meals/snacks 11. Nap/rest 12. Toileting/diapering 13. Health practices 14. Safety practices	
Language-Reasoning	15. Books and pictures 16. Encouraging children to communicate 17. Using language to develop reasoning skills 18. Informal use of language	
Activities	19. Fine motor 20. Art 21. Music/movement 22. Blocks 23. Sand/water 24. Dramatic play 25. Nature/science 26. Math/number 27. Use of TV, video, and/or computers 28. Promoting acceptance of diversity	

Interaction	29. Supervision of gross motor activities 30. General supervision of children (other than gross motor) 31. Discipline 32. Staff-child interactions 33. Interactions among children	
Program Structure	34. Schedule 35. Free play 36. Group time 37. Provisions for children with disabilities	
Parents and Staff	38. Provisions for parents 39. Provisions for personal needs of staff 40. Provisions for professional needs of staff 41. Staff interaction and cooperation 42. Supervision and evaluation of staff 43. Opportunities for professional growth	

IX. Please mark which strategies you use in class:

№	Strategy	How often (mark with +)		
		Regularly	Sometimes	Never
1	Eurythmy			
2	Visualization			
3	Color Cues			
4	Picture Metaphors			
5	Idea Sketching			
6	Graphic Symbols			
7	Classroom Theater			
8	Kinesthetic Concepts (pantomime, hands-on thinking)			
9	Body Maps			
10	Lectures, debates			
11	Large- and small-group discussions			
12	Books, worksheets, manuals			
13	Brainstorming			
14	Word games			
15	Sharing time			
16	Storytelling, speeches, reading to class			
17	Talking books and cassettes			
18	Journal keeping			
19	Choral reading			
20	Individualized reading			
21	Memorizing linguistic facts			
22	Tape recording one's words			
23	Publishing (e.g., creating class newspapers)			
24	Socratic questioning			
25	Scientific demonstrations			

**Теорія і практика альтернативної шкільної
освіти у країнах Європейського союзу**

26	Logical problem-solving exercises			
27	Creating codes			
28	logic puzzles and games			
29	Classifications and categorizations			
30	Computer programming languages			
31	Logical-sequential presentation of subject matter			
32	Musical concepts			
33	Singing, humming, whistling			
34	Playing recorded music			
35	Playing live music on piano, guitar, or other instruments			
36	Mood music			
37	rhythms, songs, raps, chants			
38	Using background music			
39	Linking old tunes with concepts			
40	Creating new melodies for concepts			
41	Listening to inner musical imagery			
42	Supermemory music			
43	Cooperative groups			
44	Interpersonal interaction			
45	Conflict mediation			
46	Peer teaching			
47	Board games			
48	Cross-age tutoring			
49	Group brainstorming sessions			
50	Community involvement			
51	Apprenticeships			
52	Parties / social gatherings as context for learning			
53	People sculpting			
54	Independent study			
55	Feeling-toned moments			
56	Self-paced instruction			
57	Individualized projects and games			
58	Private spaces for study			
59	One-minute reflection periods			
60	Interest centers			
61	Personal connections			
62	Options for homework			
63	Self-teaching programmed instruction			
64	Exposure to inspirational/ motivational curricula			
65	Self-esteem activities			
66	Journal keeping			
67	Goal setting sessions			

Thank very much for your cooperation!



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксенова Э. А. Педагогическая концепция «нового воспитания» С. Френе: опыт преобразования системы обучения и воспитания в начальной школе Франции / Э. Аксенова // Начальное образование. 2009. – № 3. – С. 48–50.
2. Белова Т. Г. Развитие исследовательской деятельности учащихся в Монтессори-образовании : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Белова Татьяна Геннадьевна. – Оренбург, 2011. – 267 с.
3. Браиловская П. П. Развитие теории и практики обучения и воспитания школьников в творческом наследии французского педагога Селестена Френе (1896–1966) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Браиловская Полина Петровна. – К., 1991. – 189 с.
4. Бурдьё П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / Пьер Бурдьё, Пассрон Жан-Клод ; пер. с франц. Н. А. Шматко. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.
5. Василюк А. В. Педагогічний словник-лексикон / Алла Василюк. – Ніжин : Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2004. – 154 с.
6. Ватер Б. Нормальність – виняток – контрзнання; про історію одною модерною захоплення / Бено Ватер // Глобальні модерності / за редакції Майка Фезерстоуна, Скота Леша та Роланда Робертсона. – Київ : Ніка-Центр, 2008. – С. 251–270.
7. Вебер Э. Наука или искусство / Э. Вебер // Хрестоматия современных педагогических течений / под ред. Я. Мамонтова. – Киев : Госиздат Украины, 1924. – С. 121–166.
8. Ветрова І. М. Розвиток альтернативної середньої освіти у США (друга половина ХХ століття) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Ветрова Ірина Миколаївна. – Київ, 2008. – 18 с.
9. Винничук Л. Люди, нравы, обычаи в Древней Греции и Риме / Л. Винничук ; пер. с польск. – М. : Высшая школа, 1988. – 495 с.
10. Волик Г. А. Педагогические взгляды Марии Монтессори и их влияние

- на образовательную систему США : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Волик Галина Александровна. – Волгоград, 2001. – 206 с.
11. Вульфсон Б. Л. Основные тенденции развития общеобразовательной школы Франции после второй мировой войны (1945–1970) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Борис Львович Вульфсон. – М., 1971. – 412 с.
 12. Вульфсон Б. Л. Педагогическая мысль в современной Франции / Б. Л. Вульфсон. – М. : Педагогика, 1970. – 320 с.
 13. Вульфсон Б. Л. Французский педагог Селестен Френе / Б. Л. Вульфсон // Советская педагогика. – 1970. – № 1. – С. 126–136.
 14. Вульфсон Б. Л. Школа современной Франции / Б. Л. Вульфсон. – М. : Педагогика, 1970. – 320 с.
 15. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер ; пер. с англ. Говард Гарднер. – М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2007. – 512 с.
 16. Гертых В. Свобода и моральный закон у Фомы Аквинского / В. Гертых // Вопросы философии. – 1994. – № 1. – С. 87–101.
 17. Герье В. Руссо как личность / В. Герье // Педагогика. – 1992. – № 11–12. – С. 74–76.
 18. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
 19. Гингер С. Гештальт – терапия контакта / С. Гингер, А. Гингер. – М. : Специальная литература, 1999. – 287 с.
 20. Гозак С. В. Гігієнічна оцінка впровадження вальдорфської педагогічної технології в загальноосвітніх навчальних закладах України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мед. наук : спец. 14.02.01 «Гігієна та професійна патологія» / С. В. Гозак. – К., 2006. – 20 с.
 21. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – 2-е вид., доповнене й виправлене. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
 22. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
 23. Громакова Т. В. Формирование социального опыта младших школьников в Монтессори-образовании : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Громакова Татьяна Васильевна. – Оренбург, 2005. – 196 с.
 24. Дидактичні аспекти альтернативної освіти / відп. секретар І. Г. Єрмаков, відп. ред. В. Ф. Паламарчук. – Київ : Освіта, 1993. – 78 с.
 25. Дильтей В. Категории жизни / В. Дильтей // Вопросы философии. – 1995. – № 10. – С. 129–143.
 26. Дьяченко И. И. Педагогическая теория Марии Монтессори в общественном дошкольном воспитании России первой половины XX

- века : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Дьяченко Ирина Ивановна. – Мурманск, 2000. – 167 с.
27. Жиру Г. Гранична педагогіка і постмодерністські політики / Г. Жиру // Гендерна педагогіка : хрестоматія / за ред. В. Гайденко. – Суми, 2006. – С. 80–91.
28. Заболотна О. ECTS – шлях в Європу ... через Америку? / Оксана Заболотна // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші. – К. : Міленіум, 2006. – Випуск 16. – С. 181–187.
29. Заболотна О. Авторська школа як модель альтернативного навчання / Оксана Заболотна // Василь Сухомлинський і школа ХХІ століття: традиція й інноваційність : матеріали Всеукраїнської наукової конференції (м. Умань, 5–6 квітня 2012 р.) / гол. ред. Кузь В. Г. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – С. 42–45.
30. Заболотна О. Альтернативна освіта як предмет наукового дискурсу у вітчизняному та зарубіжному педагогічному просторі / Оксана Заболотна // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – № 1. – С. 31–38.
31. Заболотна О. Альтернативна педагогічна концепція Селестена Френе: між традицією й інноваційністю / Оксана Заболотна // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. – № 1. – С. 49–55.
32. Заболотна О. Децентралізація освітніх систем як передумова виникнення альтернативних закладів середньої освіти / Оксана Заболотна // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. – С. 27–29.
33. Заболотна О. Тенденції і перспективи розвитку шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС / Оксана Заболотна // Наука і освіта в глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи : матеріали Міжнародної наукової конференції (м. Умань, 17–18 вересня 2012 р.). – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – С. 42–45.
34. Заболотна О. Стратегії практичної реалізації ідей альтернативної педагогіки в школі: множинність інтелекту / Оксана Заболотна // Гуманітарний вісник – Додаток 1 до Вип. 27, Том III(36) : Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2012. – С. 354–362.
35. Заболотна О. Структурно-змістові характеристики сучасної шкільної альтернативної освіти в педагогічному просторі країн ЄС / Оксана Заболотна // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – № 3. – С. 66–72.
36. Заболотна О. Філософські витoki шкільної альтернативної освіти: античність і середньовіччя / О. Заболотна // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – Вип LVIII. – Ч. II. – С. 99–105.

37. Заболотна О. Холістична педагогіка як теоретичне джерело шкільної альтернативної освіти / Оксана Заболотна // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Випуск 41. – С. 224–231.
38. Заболотна О. А. Автономні заклади середньої освіти в системах національної освіти країн ЄС / Оксана Заболотна // Педагогічна компаративістика – 2012: аспект обдарованості (трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст) : матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 11 червня 2012 р.) / за заг. ред. О. І. Локшиної, Н. І. Поліхун. – К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2012. – С. 37–39.
39. Заболотна О. А. Альтернативна освіта як предмет порівняльних досліджень: методологічні проблеми / О. А. Заболотна // Порівняльно-педагогічний калейдоскоп. – Умань : Алмі, 2009. – С. 7–9.
40. Заболотна О. А. Альтернативні школи Марії Монтесорі як джерело переосмислення освітньої традиції / О. А. Заболотна // Наукові записки. Серія: педагогічні науки / Ред. кол.: Задул В.В. (гол. ред.) та інші. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – Випуск 122. – 452 с. – С.140–147.
41. Заболотна О. А. Бріколлаж як стратегія альтернативної освіти / О. А. Заболотна // Розбудова освіти для суспільства знань: мова, полікультурність, особистість : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Умань : РВЦ «Софія», 2010. – С. 169–172.
42. Заболотна О. А. Василь Сухомлинський у дзеркалі альтернативної педагогіки / О. А. Заболотна // Вісник наукової лабораторії «В. О. Сухомлинський і школа ХХІ століття» / за ред. В. Г. Кузя. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Випуск ІХ. – С. 50–55.
43. Заболотна О. А. Візуалізація як стратегія впровадження освітньої альтернативи / Оксана Заболотна // Збірник наукових праць : педагогічні науки. – Херсон, 2012. – Випуск LXII. – С. 101–106.
44. Заболотна О. А. Інклюзія як освітня альтернатива: європейський досвід й ініціативи України / О. А. Заболотна // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К. – І(13) том. – С. 192–2010.
45. Заболотна О. А. Концепт «час» у порівняльно-педагогічних дослідженнях альтернативної освіти / О. А. Заболотна // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – 2009. – Випуск 157. – С. 60–64.
46. Заболотна О. А. Поняттєво-термінологічний інструментарій порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти / О. А. Заболотна // Збірник наукових праць Уманського

- державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – Ч. 2. – С. 138–146.
47. Заболотна О. А. Різновиди альтернативних навчальних закладів та особливості їх функцій в Польщі / О. А. Заболотна // Українсько-польський науковий діалог в Умані : збірник наукових праць / за ред. І. І. Кривошеї. – Умань – Гнєзно – Ланьцут – Ченстохова, 2009. – С. 102–107.
48. Заболотна О. А. Розвиток альтернативної освіти у постмодерний період: методологічний аспект / О. А. Заболотна // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 1. – С. 31–38.
49. Заболотна О. А. Соціально-політичні чинники трансформації шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС / О. А. Заболотна // Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози : матеріали міжнародної наукової конференції (26–27 травня 2011 р.). – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Частина I. – С. 25–27.
50. Заболотна О. А. Трансгресивна педагогіка як теоретичне джерело шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС / Оксана Заболотна // Десяті міжнародні ювілейні захаренківські наукові читання «Науково-педагогічна спадщина Олександра Антоновича Захаренка як джерело виховання молодого покоління» : збірник матеріалів (2 лютого 2012 року) / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2012. – С. 29–30.
51. Заболотна О. А. Трансдисциплінарність як стратегія практичної реалізації засад альтернативної освіти / Оксана Заболотна // Ніжин
52. Заболотна О. А. Філософські витoki шкільної альтернативної освіти: наступність і зміна педагогічної думки / О. А. Заболотна // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова : збірник наукових праць. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 19. – С. 61–70.
53. Заболотная О. А. Альтернативное образование: постмодернистский контекст / О. А. Заболотная // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2010. – № 2. – С. 47–50.
54. Заболотная О. А. Тенденции и ориентиры украинского образования в контексте внедрения в мировое образовательное сообщество / О. А. Заболотная // Таълим мазмунини модернизациялаш: муаммолар, истикболлар, ечимлар. – Тошкент : Т. Н. Кори Ниёзий номидаги УзПФТИ, 2010. – С. 14–19.
55. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
56. Закон України «Про освіту» (Редакція від 01.01.2013, підстава 5499-

- 17) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
57. Зильберберг И. И. Рудольф Штейнер – жизнь, учение, деятельность [Електронний ресурс] / И. И. Зильберберг. – Режим доступу : <http://bdn-steiner.ru/modules/Books/files/1301.pdf>
58. Ільченко А.М. Ідеї раннього розвитку і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М. Монтесорі: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.03 / Ільченко Алла Михайлівна. – К., 2006. – 227 с.
59. Інноваційні педагогічні технології : словник-довідник / автор-упорядник І. М. Дичківська. – Рівне, 2003. – 43 с.
60. Коменский Я. Материнская школа [Электронний ресурс] / Я. Коменский. – Режим доступу : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/komen/index.php
61. Конвенція про права дитини (від 20 листопада 1989 року) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_021
62. Конституція України [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 1996. – № 30. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>
63. Корнетов Г. Б. Феномен «Свободного воспитания» / Г. Б. Корнетов // Учительская газета. – 1993. – № 37. – С. 12–13.
64. Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. – М. : ИТП и МИО РАО, 1994. – 265 с.
65. Костенко Н. Досвід контент-аналізу: моделі та практики : монографія / Наталія Костенко, Валерій Іванов. – К. : Центр вільної преси, 2003. – 200 с.
66. Краткая философская энциклопедия. – М. : Прогресс-Энциклопедия, 1994. – 576 с.
67. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські обриси / Н. М. Лавриченко. – Київ : Віраінсайт, 2000. – 543 с.
68. Легран Л. Френе и современность. Перспективы / Л. Легран // Вопросы образования. – 1985. – № 1. – С. 136–144.
69. Локшина О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми / Олена Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. – № 3/4. – С. 6–15.
70. Локшина О. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки / Олена Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 2. – С. 5–14.
71. Монтесорі М. Арифметика в елементарній школі ; пер. с італ. Ю. И. Фаусек. – Пг. : Начатки знаний, 1922. – 48 с.
72. Монтесорі М. Воображение в творчестве детей и великих

- художников / Мария Монтессори ; пер. с итал. А. П. Выгодской // Русская школа. – 1915. – Кн. 5–6. – С. 72–91.
73. Монтессори М. Геометрия в элементарной школе ; пер. с итал. Ю. И. Фаусек. – Пг. : Начатки знаний, 1922. – 24 с.
74. Монтессори М. Дети – другие / Мария Монтессори ; пер. с нем. Н. Нефедовой ; с комментариями К. Е. Сумнительного. – М. : Изд-во Карапуз, 2004. – 336 с.
75. Монтессори М. Дом ребенка / Мария Монтессори. – Казань : Казанское отд. Гос. изд., 1920. – Вып. 2. – 210 с.
76. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / Мария Монтессори ; пер. с итал. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Сотрудник школ, 1915. – 375 с.
77. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / Мария Монтессори. – Гомель, 1993. – 336 с.
78. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка / Мария Монтессори. – Казань : Подотд. снабжения и изд-ва Каз. губ. отд. по просвещению, 1920. – Вып. 1. – 190 с.
79. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка / Мария Монтессори ; пер. со 2-го итал., испр. и доп. изд. ; предисл. И. М. Соловьева. – 3-е изд. – М. : Задруга, 1918. – 335 с.
80. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка / Мария Монтессори. – М. : Тип. Госснаба, 1993. – 168 с.
81. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка / Мария Монтессори ; пер. со 2-го итал., испр. и доп. изд. ; предисл. И. М. Соловьева. – М. : Задруга, 1915. – 316 с.
82. Монтессори М. Подготовка учительницы / М. Монтессори // Просвещение. – 1921. – № 1. – С. 125–133.
83. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому / М. Монтессори. – М. : Карапуз, 2000. – 272 с.
84. Монтессори М. Руководство к моему методу / Мария Монтессори. – М. : Типолитограф. Т-ва И. Н. Кушнерев и К, 1916. – 64 с.
85. Науменко В. И. Философско-педагогические основы вальдорфской школы : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Науменко Владимир Иванович. – Ростов-на-Дону, 2000. – 148 с.
86. Никольская А. С. Исторический опыт адаптации педагогической системы М. Монтессори в образовании России и США : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Никольская Алина Станиславовна. – Москва, 2009. – 234 с.

87. Нилл А. Саммерхилл – воспитание свободой / А. Нилл. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 296 с.
88. Новосельська В. В. Естетичне виховання учнів у вальдорфських школах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / В. В. Новосельська. – Київ, 2004. – 20 с.
89. Овчинцева Л. А. Образование как инструмент социальных трансформаций: проблема интерактивных методик / Л. А. Овчинцева // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / отв. ред. Г. А. Ключарев. – М. : ИС РАН, 2008. – С. 359–367.
90. Осипов А. М. Теоретико-методологические проблемы развития социологии образования : автореф. дис. на соиск. ученой степени доктора социол. наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / А. М. Осипов. – Санкт-Петербург, 1999. – 40 с.
91. Осухова Н. Г. З. Фрейд и психоаналитическая педагогика / Н. Г. Осухова // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 115–120.
92. Павленок П. Краткий словарь по социологии / П. Павленок. – 2-е изд. – М. : ИНФРА-М, 2011. – 255 с.
93. Педагогическая энциклопедия : в 2-х т. / под ред. А. Г. Калашникова. – М. : Работник просвещения, 1927. – Т. 1. – 1158 с.
94. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
95. Периклис П. Личность в постмодернистском восприятии. К противоречиям современного образования / Павлидис Периклис // Инновации в образовании. – 2005. – № 6. – С. 55–64.
96. Пирадова Е. Д. Формирование творческой личности школьников средствами эвритмии: вальдорфская педагогика : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Пирадова Екатерина Дмитриевна. – Москва, 2008. – 201 с.
97. Предборська І. М. Досвід західної педагогіки і пост-Болонські реалії української освіти / І. М. Предборська // Менеджмент за умов трансформаційних інновацій: виклики, реформи, досягнення. – Суми, 2007. – Ч. II. – С. 65–68.
98. Радугин А. А. Философия : курс лекций / А. А. Радугин. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 304 с.
99. Развитие потенциальных возможностей человека / пер. с англ. Д. Смоляковой // Бюллетень МАМА. – 1993. – № 2, 3, 5.
100. Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 50 народних депутатів України про офіційне тлумачення положень частини третьої статті 53 Конституції України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/>

- laws/show/v005p710-04/paran54#n54
101. Розин В. М. Введение в культурологию / В. М. Розин. – М. : МПА, 1994. – 104 с.
 102. Романенко М. Методологія дослідження філософсько-освітньої парадигми [Електронний ресурс] / Михайло Романенко. – 2009. – С. 163–169. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Fkzh/2009_32/Romanenko.pdf
 103. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 608 с.
 104. Российский энциклопедический словарь : в 2 кн. / гл. ред.: А. М. Прохоров. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2001. – Кн. 2: Н-Я. – 2015 с.
 105. Рудакова Н. Н. Специфика непрерывного образования учителя в условиях «Дома Монтессори» : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Рудакова Надежда Никифоровна. – Псков, 2004. – 203 с.
 106. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / пер. с итал. Р. Ландсберг. – М. : Работник просвещения, 1922. – 200 с.
 107. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник / А. А. Сбруева. – Суми : Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
 108. Свободное воспитание : хрестоматия / сост. Г. Б. Корнетов. – М. : РОУ. 1995. – 224 с.
 109. Словник іншомовних слів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://slovo.org.ua/36/53410/249484.html>
 110. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – М. : Сов. Энциклопедия, 1985. – 1600 с.
 111. Сорокова М. Г. Система М. Монтессори в парадигме реформаторской педагогики : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Сорокова Марина Геннадьевна. – Москва, 2004. – 216 с.
 112. Соціологія культури : навчальний посібник для студ. вищ. закл. освіти / за ред. О. М. Семашка, В. М. Пічі ; М-во освіти і науки України. – Київ : Каравела ; Львів : Новий Світ-2000, 2002. – 334 с.
 113. Справа товариша Френе (закордонна хроніка) // Комуністична освіта. – 1933. – № 4. – С. 117.
 114. Степашко Л. А. Человек в концепции Я. А. Коменского / Л. А. Степашко // Педагогика. – 1992. – № 5–6. – С. 86–88.
 115. Суржикова І. А. Педагогічні ідеї Василя Сухомлинського і Селестена Френе (порівняльний аналіз) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Суржикова Ірина Адольфівна. – К., 2003. – 189 с.
 116. Сухомлинська О. В. С. Френе і В. Сухомлинський: спільне і відмінне у вихованні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1997. – № 2. – С. 30–35.
 117. Тезаурус UNESCO [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

- <http://www.ibe.unesco.org/en/services/publications/ibe-education-thesaurus/2007-edition.html>
118. Тимонина А. А. Социальная адаптация школьников в педагогической системе Марии Монтессори : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Тимонина Анастасия Андреевна. – Кострома, 2012. – 210 с.
 119. Учебные программы вальдорфских школ / под ред. В. Загвоздкина. – М. : Народное образование, 2005. – 528 с.
 120. Френе С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе ; под ред. Б. Л. Вульфсона. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.
 121. Френе С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.
 122. Френе С. Не треба підручників / Селестен Френе // Шлях освіти. – 1928. – № 7. – С. 73–87.
 123. Френе С. Техніка навчання за системою «Типографія в школі» / С. Френе // Комуністична освіта. – 1933. – № 2–3. – С. 138–158.
 124. Френе С. Типографія в школі / Селестен Френе // Шлях освіти. – 1926. – № 11. – С. 103–128.
 125. Френе С. Шкільна кооперація у Франції / С. Френе // Шлях освіти. – 1928. – № 8–9. – С. 193–206.
 126. Характеристика найсуттєвіших ознак вальдорфської педагогіки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.waldorf.in.ua/images/stories/baza_znaniy/documents/kriterii_ua.pdf
 127. Человек. Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. 19 век / сост. П. С. Гуревич. – М. : Республика, 1995. – 528 с.
 128. Чех А. Розвиток теоретико-методологічних засад порівняльної педагогіки у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. / А. О. Чех // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2012. – № 27. – С. 78–82.
 129. Шими́на А. Н. Принцип природосообразности и его философско-педагогический смысл / Аида Шими́на // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 88–90.
 130. Штайнер Р. Здоровое развитие телесно-физического, как основа свободного проявления душевно-духовного / Р. Штайнер ; пер. с нем. – Калуга : Духовное познание, 1995. – 464 с.
 131. Штайнер Р. Христианство, как мистический факт и мистерии древности / Р. Штайнер ; пер. с нем. – Ереван : Ной, 1991. – 154 с.
 132. Штайнер Р. Четвёртое измерение. Математика и действительность / Р. Штайнер. – М. : Титурель, 2007. – 320 с.
 133. Щука Г. Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень [Електронний ресурс] / Г. П. Щука. – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN18/12sgpopd.pdf>

134. Якимова М. Н. Педагогика Марии Монтессори в современной системе подготовки и переподготовки работников дошкольного образования : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Якимова Марина Николаевна. – Москва, 2000. – 170 с.
135. A coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training : Communication from the Commission of 21 February 2007 [Electronic resource]. – URL : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11099_en.htm
136. A Day at Sudbury Valley [Electronic resource]. – URL : http://www.sudval.org/01_abou_02.html
137. Acker V. The French Educator Célestin Freinet (1896–1966): An Inquiry Into how His Ideas Shaped Education / Victor Acker. – Plymouth : Lexington Books, 2007. – 105 p.
138. Aikin W. M. The story of the eight-year study, with conclusions and recommendations / W. M. Aikin. – New York : Harper & Bros, 1942. – 120 p.
139. Antliff A. Breaking Free: Anarchist Pedagogy / Alan Antliff // Utopian Pedagogy: Radical Experiments Against Neo-Liberal Globalization. – Toronto : University of Toronto Press, 2007. – P. 235–258.
140. Appleton M. A free-range childhood: Self regulation at Summerhill School / M. Appleton. – Brandon, VT : Foundation for Educational Renewal, 2000. – 189 p.
141. Armstrong Th. Multiple Intelligences in the Classroom / Thomas Armstrong. – NY : ASCD, 2009. – 246 p.
142. Basic Law for the Federal Republic of Germany [Electronic resource] / Promulgated by the Parliamentary Council on 23 May 1949 as amended up to June 2008. – 76 p. – URL : legislationline.org/download/action/download/id/1604/file/4e4bb5807889748c919defe12e44.pdf
143. Bauman Z. Is There a Postmodern Sociology? / Zygmunt Bauman // Theory, Culture & Society. – 1988. – № 5. – P. 217–237.
144. Beck D. Spiral Dynamics / Don Beck, Christopher Cowan. – Oxford, UK : Blackwell, 1996. – 234 p.
145. Beder S. The corporate assault on democracy / S. Beder // The International Journal of Inclusive Democracy. – 2008. – № 4(1). – С. 87–102.
146. Belfield C. R. Economic principles for education: theory and evidence / C. R. Belfield. – London-New York : Edward Elgar Publishing, 2000. – 252 p.
147. Bernstein B. The Structuring of Pedagogic Discourse / Basil Bernstein // Class, Codes and Control. – 1993. – Vol. IV. – 150 – 212 p.
148. Bettelheim B. Pour ou contre Summerhill [Summerhill: For and Against] / B. Bettelheim. – Paris : Payot, 1972. – 247 p.

149. Bowers C. A. Educating for an Ecologically Sustainable Culture / C. A. Bowers. – Albany, NY : SUNY Press, 1995. – 230 p.
150. Brockmann H. Can Performance-Related Learning Outcomes have Standards? / H. Brockmann, L. Clarke, C. Winch // Journal of European Industrial Training. – 2008. – № 32(2/3). – P. 99–113.
151. Brussels European Council, 13–14 March 2008, Presidency Conclusions (doc. 7652/08) [Electronic resource]. – URL : <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/08/st07/st07652.en08.pdf>
152. Bürli A. Sonderpädagogik international / A. Bürli // Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. – Luzern : SZH, 1997. – P. 134 – 178.
153. Cadden C. A. Peaceable Revolution Through Education / Catherine Ann Cadden. – Baba Tree, 2009. – 160 p.
154. Campbell D. A critical analysis of William Heard Kilpatrick's The Montessori system examined / David Norbert Campbell. – University of Illinois, 1970. – 230 p.
155. Camphill around the world [Electronic resource]. – URL : <http://www.camphill.net>
156. Carnie F. Alternative Approaches to Education: A Guide for Parents and Teachers / Fiona Carnie. – Routledge, 2003. – 197 p.
157. Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) The Shift to Learning Outcomes. – Thessalonika : Cedefop, 2009. – 171 p.
158. Chanoff G. Democratic Schooling: What Happens to Young People Who Have Charge of Their Own Education? / G. Chanoff // American Journal of Education. – 1986. – № 94. – P. 182–213.
159. Cheng Y. School Effectiveness and School-based Management / Y. Cheng. – London : Palmer Press, 2008. – 208 p.
160. Children Act 1989 [Electronic resource]. – URL : <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1989/41>
161. Cholmeley R. F. The Next Step in National Education: Being the Report of a Committee / Robert Francis Cholmeley. – London : University of London Press, Limited, 1927. – 232 p.
162. Cito Deutschland [Electronic resource] / Deutsch. – URL : <http://www.de.cito.com>
163. Cito Nederland [Electronic resource] / Nederlands. – URL : <http://www.cito.nl/nl.aspx>
164. Clanché P. La pédagogie Freinet: mises à jours et perspectives / P. Clanché, E. Debarieux, J. Testanière. – Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, 1993. – 134 p.
165. Clarke A. Paradigms and methods: Quantity and quality in evaluative research paper given at the UK Evaluation Society National Conference / A. Clarke. – London, 1995. – P. 67–81.
166. Coalition of Essential Schools [Electronic resource]. – URL :

- http://www.essentialschools.org/pub/ces_docs/about/org/HST_statement.html
167. Comparative education: the dialectic of the global and the local / edited by Robert F. Amove and Carlos Alberto Torres. – Lanham : Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 2007. – 448 p.
 168. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 22 May 2008 on promoting creativity and innovation through education and training (2008/C 141/10) // Official Journal of the European Union. – 2008. – № 17(1) [Electronic resource]. – URL : http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/117874.pdf
 169. Consolidated versions of the Treaty of European Union and the Treaty of the Functioning of the European Union. Charter on Fundamental Rights of the European Union. Council of the European Union [Electronic resource]. – Brussels, 12 November 2012. – 512 p. – URL : <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/08/st06/st06655-re07.en08.pdf>
 170. Constitution of Ireland Enacted by the People 1st July, 1937 In operation as from 29th December, 1937 [Electronic resource]. – 64 p. – URL : <http://legislationline.org/download/action/download/id/1611/file/5412b802e176c96fa0328a8e75bb.pdf>
 171. Constitution of the Kingdom of the Netherlands (English version), 2002 [Electronic resource]. – URL : <http://legislationline.org/download/action/download/id/1625/file/28baad0cac8029e57aa9bc495538.pdf>
 172. Constitution of the Portuguese Republic [Electronic resource]. – seventh revision [2005]. – URL : <http://legislationline.org/download/action/download/id/1696/file/5b9c1103a855967f0d5979c86a02.htm/preview>
 173. Constitution of the Slovak Republic [Electronic resource]. – URL : <http://legislationline.org/download/action/download/id/1633/file/69fc5e0f45478ca59b551a3f8e92.htm/preview>
 174. Critical Pedagogy on the Web [Electronic resource]. – URL : <http://mingo.info-science.uiowa.edu/~stevens/critped/page1.htm>
 175. Crowley R. Therapeutic Metaphors for Children and the Child Within / Richard J. Crowley, Joyce C. Mills. – NY : Psychology Press, 2001. – 261 p.
 176. Curative education [Electronic resource]. – URL : <http://www.ochiltower.school.org.uk/Curative/curative.htm>
 177. Czerepaniak-Walczak M. Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka / Maria Czerepaniak-Walczak. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006. – 261 s.
 178. Dahlstedt M. Speculative Pedagogy: Education, Entrepreneurialism and the Politics of Inclusion in Contemporary Sweden / Magnus Dahlstedt & Mekonnen Tesfahuney // Journal for Critical Education Policy Studies. – 2010. – Volume 8, Number 2. – P. 250–274.

179. Darling J. *Child-Centred Education: And Its Critics* / John Darling. – Edinburgh : Sage, 1994. – 119 p.
180. Deci E. *Why we do what we do: Understanding self-motivation* / E. Deci, R. Flaste. – New York : Penguin Books, 1995. – 145 p.
181. Declaration of Rome [Electronic resource]. – URL : <https://www.montessori-europe.com/sites/default/files/Declaration%20of%20Rome%202012.pdf>
182. Derrida J. *Writing and Difference* / Jacques Derrida. – London : Routledge and Kegan Paul, 1978. – 366 p.
183. Dewey D. *The School and Society* / D. Dewey. – Chicago, 1965. – 285 p.
184. Educational Statistics [Electronic resource]. – URL : www.skolverket.se/frikolor/information/info_diagr
185. Edwards C. Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia [Electronic resource] / Carolyn Pope Edwards // *Early Childhood Research and Practice*. – 2002. – Volume 4. – Number 1. – URL : <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/edwards.html>
186. Eisler R. *Tomorrow's Children: A Blueprint for Partnership Education in the Twenty-First Century* / Riane Eisler. – Boulder, CO : Westview Press, 2000. – 336 p.
187. Encounter. *Education for Meaning and Social Justice* [Electronic resource]. – URL : <http://www.great-ideas.org/enc.htm>
188. *Encyclopedia of peace education* / editor Monisha Bajaj. – New York: IAP, 2008. – 177 p.
189. *Encyclopedia of the social and cultural foundations of education* / editor F. Eugene, Jr. Provenzo. – London : SAGE Reference Publication, 2009. – Volume 1. – 1322 p.
190. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. – Warszawa : Wydawnictwo Academicke «Zak», 2003. – Tom IV. – 1295 s.
191. Environment Rating Scales [Electronic resource]. – URL : <http://ers.fpg.unc.edu>
192. *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2009. – 96 p.
193. Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement / M. Vansteenkiste, J. Simons, W. Lens etc // *Child Development*. – 2005. – № 76(2). – P. 483–501.
194. Fantini M. D. *Alternative education: a source book for parents, teachers, students and administrators* / Mario D. Fantini. – NY : Anchor Books, 1976. – 500 p.
195. Federal Constitutional Law [Electronic resource]. – 65 p. – URL :

- <http://legislationline.org/download/action/download/id/1568/file/9533b7bfa-fda8e640a82346ab246.pdf>
196. Fellmann J. D. Human geography: landscapes of human activities / Jerome Donald Fellmann, Arthur Getis, Judith Getis. – Surendra Kumar, 1997 – 545 p.
 197. Ferriere A. L'école active / Adolf Ferrier. – Neuchâtel-Geneva : Delachaux & Niestlé, 1922. – 515 p.
 198. Forbes S. Holistic Education: An Analysis of its Ideas and Nature / S. Forbes. – Brandon, VT : Foundation for Educational Renewal, 2003. – 120 p.
 199. Forbes S. Holistic Education: An Analysis of Its Intellectual Precedents and Nature / S. Forbes. – Unpublished dissertation, University of Oxford, 1999. – 230 p.
 200. Forbes S. What Holistic Education Claims About Itself: An Analysis of Holistic Schools' Literature / S. Forbes, R. Martin // Wholistic Education SIG at the American Education Research Association Annual Conference. – San Diego : American Education Research Association Annual Conference, 2004. – 26 p.
 201. Freinet C. L'École moderne française: guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire / Célestin Freinet. – 5e edition. – Paris : Aubin, 1957. – 160 p.
 202. Freinet C. L'éducation morale et civique / Celestin Freinet. – Cannes : Editions de l'Ecole moderne francaise, 1960. – 86 p.
 203. Freinet E. Naissance d'une pédagogie populaire / Elise Freinet. – Paris : Maspero, 1968. – 320 p.
 204. Freinet C. L'Éducation du travail / Célestin Freinet. – Paris : Delachaux & Niestlé, 1978. – 278 p.
 205. Freinet C. L'Imprimerie à l'école: (Technique nouvelle d'éducation populaire) / Célestin Freinet. – Boulogne : l'Imprimerie à l'école, 1935. – 70 p.
 206. Freinet, 70 ans après: une pédagogie du travail et de la dédicace? : actes du colloque de Caen (23 octobre 1996). – Caen : Presses universitaires de Caen, 1998. – 151 p.
 207. Freire P. Pedagogy of the Oppressed / P. Freir. – N.Y. : Continuum International Publishing Group, 2000. – 183 p.
 208. Fromm E. 1960-a-e. Foreword to A. S. Neill, Summerhill – A Radical Approach to Child Rearing / Eric Fromm. – New York : Hart Publishing Co., 1960. – P. IX–XVI.
 209. Fubini A. Improving Planning Education in Europe / Alex Fubini. – Milan : FrancoAngeli, 2004. – 469 p.
 210. Fuhr R. Handbuch der Gestalttherapie / Reinhard Fuhr. – Hogrefe Göttingen : Verlag für Psychologie, 1999. – 1245 s.

211. Galbraith J. K. The Good Society Considered: The Economic Dimension / John K. Galbraith // Journal of Law and Society. – 1994. – № 21. – P. 165–198.
212. Gardner H. Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences / Howard Gardner. – Basic Books, 1983. – 440 p.
213. Gardner H. Multiple Intelligences: The Theory in Practice / Howard Gardner. – Basic Books, 1993. – 352 p.
214. Gardner H. The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach / Howard Gardner. – Basic Books, 1991. – 352 p.
215. Gellner E. Civil Society in Historical Context / Ernest Gellner // International Social Science Journal. – 1991. – № 43. – P. 490–520.
216. Gestalt Review [Electronic resource]. – URL : <http://www.gestaltreview.com/Default.aspx?tabid=68>
217. Gestalt Therapy: The Art of Contact / Serge Ginger. – Karnac Books, 2007. – 160 p.
218. Gidley J. Beyond Homogenisation of Global Education [Electronic resource] / Jennifer Gidley. – URL : <http://www.metafuture.org/articlesbycolleagues/JenniferGidley/Gidley%20Beyond%20homogenisation%20.pdf>
219. Gilbert K. Visualization in Science Education / John K. Gilbert. – Dordrecht : Springer, 2005. – 354 p.
220. Giroux H. Critical pedagogy, the state, and cultural struggle / Henry A. Giroux, Peter McLaren. – New York : SUNY Press, 1989. – 299 p.
221. Giroux H. Lessons to be learned from Paulo Freire as education is being taken over by the mega rich [Electronic resource] / Henry A. Giroux. – 2011. – № 81. – URL : <http://www.viewpointonline.net/lessons-to-be-learned-from-paulo-freire-as-education-is-being-taken-over-by-the-mega-rich-henry-a-giroux.html>
222. Giroux Henry A. Public Spaces, Private Lives: Democracy Beyond beyond the culture of cynicism / Henry Giroux. – Lanham : Rowman & Littlefield, 2003. – 205 p.
223. Giroux H. Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning / Henry A. Giroux. – Greenwood Publishing Group, 1988 – 249 p.
224. Glenn Ch. L. Educational Freedom in Eastern Europe / Charles L. Glenn. – NY : Cato Institute, 1994. – 338 p.
225. Gradstein M. The Political Economy of Education. Implications for Growth and Inequality / M. Gradstein, M. Justman, V. Meyer. – MIT Press, 2005. – 169 p.
226. Gray P. Democratic schooling: What happens to young people who have charge of their own education? / P. Gray, D. Chanoff // American Journal of Education. – 1986. – № 94(2). – P. 182–213.
227. Greenberg D. Announcing a New School. A Personal Account of the Beginnings of the Sudbury Valley School / Daniel Greenberg. – The

- Sudbury Valley School, 1973. – 209 p.
228. Greenberg D. Free at Last: the Sudbury Valley School / Daniel Greenberg. – The Sudbury Valley School, 1995. – 184 p.
229. Greenberg D. The pursuit of happiness: The lives of Sudbury Valley alumni / D. Greenberg, M. Sadofsky, J. Lempka. – Framingham, MA : Sudbury Valley School Press, 2005. – 236 p.
230. Gregory T. Making high school work: Lessons from the Open School / T. Gregory. – New York, NY : Teachers College Press, 1993. – 167 p.
231. Gribble D. Real education: Varieties of freedom / D. Gribble. – Bristol, UK : Libertarian Education, 1998. – 210 p.
232. 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 / D. Hannam ; Draft report for Prof. Bernard Crick ; Ministerial Adviser for Citizenship Education at the Department for Education and Employment (DfEE). – London : England, 2001. – 74 p.
233. Harmathy A. Process of Transition and Commercial Law in Central and Eastern Europe / Attila Harmathy // New developments in international commercial and consumer law: proceedings of the 8th Biennial Conference of the International Academy of Commercial and Consumer Law. – Hart Publishing, 1998. – P. 367–381.
234. Harris A. Mind: Evolution or Revolution? The Emergence of Holistic Education / A. Harris. – Del Mar, CA : Holistic Education Network, 1980. – 119 p.
235. Heller Sh. Freud A to Z / Sharon Heller. – John Wiley and Sons, 2005. – 237 p.
236. Hemmings R. Fifty years of freedom / R. Hemmings. – London : George Allen & Unwin, 1972. – 218 p.
237. Holzman L. Schools for Growth: Radical Alternatives to Current Education Models / Lois Holzman. – Routledge, 1997. – 152 p.
238. How the School is Governed [Electronic resource]. – URL : http://www.sudval.com/05_onepersononevote.html#01
239. Hubík S. Mass Bricolage as a Source of Alternative Education / Stanislav Hubík // Czech Sociological Review. – 1997. – № 1. – P. 57–71.
240. Innovating to Learn, Learning to Innovate / OECD. – OECD Publishing, 2008. – 257 p.
241. Itard J. An Historical Account of the Discovery and Education of a Savage Man: Or, the First Developments, Physical and Moral, of the Young Savage Caught in the Woods Near Aveyron in the Year 1798 / Jean Marc Gaspard Itard. – London : R. Phillips, 1802. – 148 p.
242. Jenks Ch. Transgression / Chris Jenks. – New York : Routledge, 2003. – 205 p.

243. Karl König Archive [Electronic resource]. – URL : http://www.karl-koenig-institute.net/KKA_newsletter_7.pdf
244. Karseth B. Conceptualising Curriculum Knowledge within and beyond the National Context / B. Karseth, K. Sivesind // European Journal of Education. – 2010. – № 45(1). – P. 103–120.
245. Kellmayer J. How to Establish an Alternative School / John Kellmayer. – Corwin Press, 1995. – 168 p.
246. Kessler R. The Soul of Education: Helping Students Find Connection, Compassion and Character at School / Rachael Kessler. – Alexandria, VA : ASCD, 2000. – 181 p.
247. Kincheloe J. Critical Pedagogy Primer / Joe L. Kincheloe. – New York : Peter Lang Publishing, 2008. – 202 p.
248. Klein J. Th. Transdisciplinarity: Joint Problem Solving Among Science, Technology, and Society: An Effective Way for Managing Complexity / Julie Thompson Klein. – Birkhäuser, 2001. – 332 p.
249. Korn C. V. Alternative American Schools: Ideals in Action / Claire V. Korn. – Ithaca : SUNY Press, 1991. – 223 p.
250. Koziellecki J. Psychotransgresjonizm / J. Koziellecki. – Warszawa : Zak, 2001. – 323 s.
251. Koziellecki J. Transgresia I Kultura. Psychotransgresjonizm / J. Koziellecki. – Warszawa : Zak, 2001. – 432 s.
252. Kramer R. Maria Montessori: Biography / Rita Kramer. – Chicago : University of Chicago Press, 1976. – 410 p.
253. Legrand L. Célestin Freinet (1896–1966) / Louis Legrand // Prospects: the quarterly review of comparative education. – Paris, UNESCO : International Bureau of Education. – 1993. – Vol. XXIII. – №. 1/2. – P. 403–418.
254. Legrand L. Pour une pédagogie de l'étonnement / L. Legrand. – Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1960. – 14 p.
255. Lemkow A. The Wholeness Principle: Dynamics of Unity Within Science, Religion and Society / Anna Lemkow. – Wheaton, IL : Quest Books, 1990. – 332 p.
256. Levi-Strauss C. The Savage Mind / Claude Lévi Strauss. – London : Weidenfeld and Nicolson, 1968. – 53 p.
257. Lipsitz L. Introduction to the Systems Approach / Lawrence Lipsitz. – N.Y. : Educational Technology, 1973. – 133 p.
258. Lujan C. Montessori: Living the Good Life / Connie Ripley Lujan. – WestBow Press, 2011. – 164 p.
259. Lundgren U. Educational policy making decentralisation and evaluation / U. Lundgren // Evaluation as Policymaking: Introducing Evaluation into a National Decentralised System. – London : Jessica Kingsley, 1990. – P. 12–32.

260. Lyotard J.-F. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge / Jean-François Lyotard. – Manchester : Manchester University Press, 1987. – 381 p.
261. Manzon M. Comparative Education: The Construction of a Field / Maria Manzon. – London : Springer, 2011. – 295 p.
262. Mark H. Th. An Outline of the History of Educational Theories in England / Harry Thiselton Mark. – London : C. W. Bardeen, 1899. – 139 p.
263. Maslow A. H. Toward a Psychology of Being / A. Maslow. – Litton Education Publishing, 1968. – 308 p.
264. Masquelie G. Gestalt Therapy: Living Creatively Today / Gonzague Masquelier. – Routledge, 2006. – 173 p.
265. Maury L. Freinet et la pédagogie / L. Maury. – Paris : Presses universitaires de France, 1988. – 125 p.
266. May R. O istocie człowieka. Szkice z psychologii egzystencjalnej / R. May. – Poznan : Rebis, 1995. – С. 95–102.
267. McKim R. Experiences in visual thinking / Robert H. McKim. – Brooks/Cole Pub. Co., 1972. – 171 p.
268. McLaren P. Critical pedagogy: where are we now? / Peter McLaren, Joe L. Kincheloe. – Peter Lang Publishing, 2007. – 411 p.
269. McNeese T. History of Civilization – The Industrial Revolution / Tim McNeese. – Lorenz Educational Press, 2000 – 32 p.
270. Meeth L. Interdisciplinary studies: A matter of definition / L. Meeth // Change. – 1978. – Issue 7. – № 10. – P. 173 – 183.
271. Mercogliano C. Making it up as we go along: The story of the Albany Free School / C. Mercogliano. – Portsmouth, NH : Heinemann Press, 1998. – 211 p.
272. Miller J. Education and the Soul: Toward a Spiritual Curriculum / John P. Miller. – Albany, NY : SUNY Press, 2000. – 345 p.
273. Miller John P. Holistic Learning and Spirituality in Education: Breaking New Ground / John P. Miller. – NY : SUNY Press, 2005. – 250 p.
274. Miller John P. The Holistic Curriculum / John P. Miller. – Toronto : OISE Press Inc, 1988. – 216 p.
275. Miller R What are Schools For?: Holistic Education in American Culture / Ron Miller. – NY : Holistic Education Press, 1990. – 175 p.
276. Miller R. A Brief History of Alternative Education [Electronic resource] / Ron Miller. – URL : www.educationrevolution.org/history
277. Miller R. Caring for New Life: Essays on Holistic Education / Ron Miller. – NY : Psychology Press, 2000. – 136 p.
278. Miller R. Free Schools, Free People: Education and Democracy After the Nineteen Sixties / Ron Miller. – NY : SUNY Press, 2002. – 220 p.
279. Miller R. New Directions in Education: Selections from Holistic Educational Review / Ron Miller. – Brandon, VT : Holistic Education

- Press, 1991. – 362 p.
280. Mission Statement of the Camphill Movement [Electronic resource]. – URL : http://www.camphillschools.org.uk/uploads/GVS_February_2009.pdf
281. Montessori M. The Montessori Method: The Origins of an Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's The Montessori Method / Maria Montessori, Gerald Lee Gutek. – Rowman & Littlefield, 2004. – 295 p.
282. Moss D. Interdisciplinary Education in the Age of Assessment / David M. Moss. – NY : Taylor & Francis, 2008. – 205 p.
283. Moss P. Beyond Quality in Early Childhood & Care: Postmodern Perspectives. – Florence, KY, USA : Taylor & Francis, Incorporated, 1999. – 198 p.
284. Nagata Y. Alternative education: global perspectives relevant to the Asia-Pacific Region / Yoshiyaki Nagata // Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects. – APERA, 2006. – Vol. 10. – 219 p.
285. Neill A. A Dominie's log / Alexander Neill. – London : Jenkins, 1915. – 219 p.
286. Neill A. Summerhill: a radical approach to education / Alexander Sutherland Neill. – Gollancz V., 1969. – 392 p.
287. Neill A. Summerhill: A Radical Approach to Child-rearing / Alexander Sutherland Neill. – London : Penguin Books, 1990. – 336 p.
288. Neill A. The free child / Alexander Sutherland Neill. – London : Jenkins, 1953. – 179 p.
289. Neill A. The problem teacher / Alexander Neill. – London : Jenkins, 1939. – 192 p.
290. Nicolescu B. The transdisciplinary evolution of learning [Electronic resource] / Basarab Nicolescu. – URL : http://www.learndev.org/dl/nicolescu_f.pdf
291. Nielsen Th. Rudolf Steiner's Pedagogy of Imagination A Case Study of Holistic Education / Thomas William Nielsen. – Oxford : Peter Lang, 2004. – 268 p.
292. Nikolakaki M. Critical pedagogy and democracy: cultivating the democratic ethos / Maria Nikolakaki // Journal for Critical Education Policy Studies. – 2011. – Volume 9, Number 1. – C. 48–70.
293. Noddings N. The Challenge to Care in Schools / Nel Noddings. – New York : Teachers College Press, 1992. – 193 p.
294. Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku / pod red. Bogusława Śliwerskiego. – Kraków : Impuls, 2001. – 663 s.
295. Odden A. Education Policy Implementation / Allan Odden. – London : SUNY Press, 1991. – 375 p.
296. Ogletree E. Creativity and Waldorf Education: a Study [Electronic resource] / E. Ogletree. – ERIC Publication, 1991. – 19 p. – URL :

- <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED364440.pdf>
297. Opening the Door: Teaching Students to Use Visualization to Improve Comprehension [Electronic resource]. – URL : http://www.educationworld.com/a_curr/profdev/profdev094.shtml
298. Orr D. Environmental Literacy: Education as if the Earth Mattered [Electronic resource] / David Orr // Twelfth Annual E. F. Schumacher Lectures. October 1992, Great Barrington, Massachusetts. – URL : <http://www.rainbowbody.net/Ongwhehonwhe/Enviroeducat.htm>
299. Orr David. Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World / David Orr. – Albany, NY : SUNY Press, 1992. – 234 p.
300. Osborn T. Beyond the Boundaries: A Transdisciplinary Approach to Learning and Teaching / Terry A. Osborn. – Westport : Greenwood Publishing Group, 2003. – 174 p.
301. Oxford dictionaries [Electronic resource] / Catherine Soanes, Angus Stevenson. – Oxford : Oxford University Press, 2008. – 1681 p. – URL : http://oxforddictionaries.com/definition/english/visualize?q=visualization#visualize__5
302. Pachocinski R. Pedagogika Porównawcza / Ryszard Pachocinski. – Warszawa : ZAK, 2007. – 350 s.
303. Paull J. Rudolf Steiner and the Oxford Conference: the birth of Waldorf education in Britain / John Paull // European Journal of Educational Studies. – 2011. – № 3(1). – P. 52–66.
304. Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje / pod red. Bogusława Śliwerskiego. – Kraków : Impuls, 2007. – 378 s.
305. Pedagogika alternatywna: dylematy teorii / red. nauk. Bogusław Śliwerski. – Łódź-Kraków : Impuls, 1995. – 578 s.
306. Petzold H. Integrative Therapie / H. Petzold // Integration und Creation. Modelle und Konzepte der Intergrativen Therapie, Agogik und Arbeit mit kreativen Medien. – Paderborn : Junfermann Verlag, 1993. – S. 3–156.
307. Philosophical Sources of Holistic Education // Turkish journal of Values Educationю – 2005. – № 3(10). – P. 150–161.
308. Piaton G. La pensée pédagogique de Célestin Freinet / Georges Piaton. – Toulouse : Privat, 1974. – 278 p.
309. Polanyi K. The Great Transformation / Karl Polanyi. – Boston : Beacon Press, 2001. – 370 p.
310. Poplawski Th. Eurythmy: Rhythm, Dance and Soul / Thomas Poplawski. – London : Steiner Books, 1998. – 109 p.
311. Private education in the European Union. Organisation, administration and the public authorities' role / Eurydice. – European Unit, 2000. – 137 c.
312. Provenzo E. F. Jr. Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education / Provenzo E. F. Jr. – Thousand Oaks, CA : Sage, 2008. – 538 p.

313. Radical Pedagogy [Electronic resource]. – URL : <http://radicalpedagogy.icaap.org/currentissue.php>
314. Radical Teacher [Electronic resource]. – URL : <http://www.radicalteacher.org/about.asp>
315. Reisberg. D. Cognition / D. Reisberg. – New York : Norton, 1997. – 230 p.
316. Research on educational management in Europe / Raymond Bolam and Fons van Wieringen, eds. – Munster – New York – München – Berlin : Waxmann, 1999. – 301 p.
317. Resolution of the Presidium of the Czech National Council of 16 December 1992 on the declaration of the CHARTER OF FUNDAMENTAL RIGHTS AND BASIC FREEDOMS as a part of the constitutional order of the Czech Republic [Electronic resource]. – URL : <http://legislationline.org/documents/action/popup/id/5798/preview>
318. Rist G. Integrating vocational and general education: a Rudolf Steiner School: case study of the Hibernia School, Herne, Federal Republic of Germany / Georg Rist, Peter Schneider. – Unesco Institute for Education, 1979. – 196 p.
319. Roman F. V. The New Education in Europe: An Account of Recent Fundamental Changes in the Educational Philosophy of Great Britain, France, and Germany / Frederick William Roman. – Oxford : Taylor & Francis, 1930. – 438 p.
320. Rosenau P.-M. Post-Modernism and the Social Sciences: Insights, Inroads, and Intrusions / Pauline M. Rosenau. – Princeton : Princeton University Press, 1993. – 194 p.
321. Roth G. Private provision of public services in developing countries / G. Roth. – New York : Oxford University Press, 1987. – 24 p.
322. Sadofsky M. Kingdom of childhood: Growing up at Sudbury Valley School / M. Sadofsky, D. Greenberg. – Framingham, MA : Sudbury Valley School Press, 1994. – 278 p.
323. Saffange J.-F. Alexander Sutherland Neill (1883–1973) / Jean-François Saffange // Prospects: the Quarterly Review of Comparative Education. – 1994. – Vol. XXIV. – № 1/2. – P. 217–229.
324. Schmitt C. Politische Theologie. Vier Kapital zur Lehre von der Souveranitat / C. Schmitt. – Berlin : Duncker & Humblot, 1922. – 342 s.
325. Scileppi J. The Contemporary Applications of a Systems Approach to Education: Models for Effective Reform / John A. Scileppi, Leslie Aversa. – NY : University Press of America, 2007. – 450 p.
326. Seguin E. Idiocy Eduard Seguin / E. Seguin // Idiocy: and its Treatment by the Physiological Method. – New York : William Wood & Co, 1866. – P. 39–77.
327. Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity / R. Koestner,

- R. M. Ryan, F. Bernieri, K. Holt // *Journal of Personality*. – 1984. – № 52. – P. 233–248.
328. Shor I. *Empowering Education* / Ira Shor / University of Chicago Press, 1992. – 286 p.
329. Sliwerski B. *Edukacja – wybrane kontrowersje i dylematy* / B. Sliwerski // *Pedagogika alternatywna: dylematy teorii* / red. nauk. Bogusław Śliwerski. – Łódź ; Kraków : Impuls, 1995. – S. 205–217.
330. Sliwerski B. *Edukacja alternatywna, dylematy teorii i praktyki* / B. Sliwerski. – Krakow : Impuls, 1992. – 322 s.
331. Sliwka A. *The contribution of Alternative Education [Electronic resource]* / Anne Sliwka. – URL : <http://www.oecd.org/edu/ceri/40805108.pdf>
332. Smith G. *Ecological Education in Action* / G. Smith, W. Dilafruz. – Albany, NY : SUNY Press, 1988. – 365 p.
333. Spagnuolo Lobb M. *Creative License: The Art of Gestalt Therapy* / Margherita Spagnuolo Lobb, Nancy Amendt. – Lyon : Springer, 2003. – 312 p.
334. Spring Joel H. *How educational ideologies are shaping global society: intergovernmental organizations, NGO's, and the decline of the nation-state* / Joel H. Spring. – Routledge, 2004. – 215 p.
335. Standing E. M. *Maria Montessori, Her Life and Work* / E. Mortimer Standing. – Plume, 1998. – 380 p.
336. Standing E. M. *The Montessori Revolution in Education* / E. Mortimer Standing. – Literary Licensing, 2011. – 216 p.
337. *Stanford Encyclopedia of Philosophy [Electronic resource]*. – URL : <http://plato.stanford.edu/entries/postmodernism/>
338. Steiner R. *Anthroposophy: A Fragment* / Rudolf Steiner, Creeger Catherine E. – SteinerBooks, 1996. – 221 p.
339. Steiner R. *Eurythmy: An Introductory Reader* / Rudolf Steiner, Bethany Usher. – London : Rudolf Steiner Press, 2007. – 309 p.
340. Steiner R. *The Education of the Child and Early Lectures on Education* / Rudolf Steiner. – SteinerBooks, 1996. – 127 c.
341. *Sudbury Valley School [Electronic resource]*. – URL : http://www.sudval.org/01_abou_02.html
342. *Summerhill School [Electronic resource]*. – URL : <http://www.summerhill.dudley.sch.uk/about-us.htm>
343. *Summerhill: the early days [Electronic resource]*. – URL : <http://www.summerhillschool.co.uk/pages/history.html>
344. *Symbols : Encyclopedia of Western Signs and Ideograms* / Carl G. Liungman. – Ionfox AB, 2004. – 644 p.
345. Szyszko-Bogusz A. *Pedagogika holistyczna [Electronic resource]* / A. Szyszko-Bogusz. – Wrocław : Ossolineum, 1989. – 245 p. – URL : <http://Pg1.Belchatow.Pl/Publ/Rc/Rc2.Html>

346. Szyszko-Bohusz A. Pedagogika Holistyczna w okresie przemian współczesnej humanistyki / Andrzej Szyszko-Bohusz // Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie : praca zbiorowa / pod red. J. Gniteckiego. – Olsztyn-Poznań, 2002. – S. 146–350.
347. Szyszko-Bohusz A. Pedagogika holistyczna, czyli przewyciężenie kryzysu wychowania [Electronic resource] / Andrzej Szyszko-Bohusz // Nowa Szkoła. – 1981. – № 1. – S. 189–199. – URL : <http://pg1.belchatow.pl/publ/rc/rc2.html>
348. Taylor G. R. Improving Human Learning in the Classroom: Theories and Teaching Practices / George R. Taylor, Loretta MacKenney. – Washington : R&L Education, 2008. – 316 p.
349. Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej / pod red. Bogusława Śliwerskiego. – Kraków : Impuls, 2009. – 330 s.
350. The Aims of the Curriculum [Electronic resource] / Qualifications and Curriculum Development Agency (QCDA). – 2009. – URL : http://curriculum.qca.org.uk/uploads/Aims_of_the_curriculum_tcm8-1812.pdf?return=/key-stages-3-
351. The By-Laws of the Sudbury Valley School, Inc. [Electronic resource]. – URL : <http://schoolsucksproject.com/197-the-sudbury-school-22-a-step-in-the-right-direction/>
352. The Commission Proposal for a Decision of the European Parliament and of the Council concerning the European Year of Creativity and Innovation (2009) (2). (2) Doc. 7755/08 [Electronic resource]. – URL : <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/08/st09/st09207.en08.pdf>
353. The Constitution of Finland 11 June 1999 (731/1999, amendments up to 802/2007 included) [Electronic resource]. – 23 p. – URL : http://legislationline.org/download/action/download/id/3157/file/Finland_Constitution.pdf
354. The Constitution of Greece [Electronic resource]. – 46 p. – URL : <http://legislationline.org/download/action/download/id/1605/file/43e6c88edc9e9c1a77d40fc33e75.pdf>
355. The Constitution of the Italian Republic (Official Gazette, December 27, 1947, n. 298) [Електронний ресурс]. – URL : <http://legislationline.org/download/action/download/id/1613/file/b4371e43dc8cf675b67904284951.htm/preview>
356. The Constitution of the Republic of Estonia passed by a referendum held on 28 June 1992 (RT I 1992, 26, 349), entered into force 3 July 1992, amended by the following Acts: 12.04.2007 entered into force 21.07.2007 – RT I 2007, 33, 210; 05.10.2003 entered into force 06.01.2004 – RT I 2003, 64, 429; 25.02.2003 entered into force 17.10.2005 – RT I 2003, 29, 174 [Electronic resource]. – URL : <http://legislationline.org/download/action/download/id/1599/file/b3bf548923058a64ab368b87f28a.h>

- tm/preview
357. The Constitution of The Republic of Latvia [Electronic resource]. – URL : <http://legislationline.org/download/action/download/id/1616/file/3762c126eaa8cf03560380c427ed.htm/preview>
358. The Constitution of the Republic of Lithuania 1992 [Electronic resource]. – URL : <http://legislationline.org/download/action/download/id/1597/file/f589d1f7c716bbf6f67ed6b6b6ce.htm/preview>
359. The Constitution of the Republic of Poland 1997 [Electronic resource]. – URL : <http://legislationline.org/documents/action/popup/id/16683/preview>
360. The Constitutional Act of Denmark of June 5 [Electronic resource]. – URL : [1953http://legislationline.org/download/action/download/id/1587/file/c57ee1ef8edd6198a252e187fdf2.htm/preview](http://legislationline.org/download/action/download/id/1587/file/c57ee1ef8edd6198a252e187fdf2.htm/preview)
361. The Cyplopedic Education Dictionary / Carol Spafford, Augustus I. Pesee, George Crosser. – Albany : Delmar Publishers, 1998. – 431 p.
362. The Danish Friskole – a segment of the Grundtvigian-Kold school tradition [Electronic resource]. – URL : <http://www.friskoler.dk/uploads/media/enghft2.pdf>
363. The International Journal of Critical Pedagogy [Electronic resource]. – URL : <http://freireproject.org/ojs/index.php/home/issue/archive>
364. The Journal for Critical Education Policy Studies [Electronic resource]. – URL : <http://www.jceps.com>
365. The Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice [Electronic resource]. – URL : <http://www.lesley.edu/jppp.html>
366. The Montessori Curriculum [Electronic resource] / World Forum on Early Care and Education Belfast – June 2009. – URL : https://ccie-media.s3.amazonaws.com/wf09_agenda/5_glasgow.pdf
367. The Montessori Method: The Origins of an Educational Innovation : Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's «The Montessori Method» / Maria Montessori, Gerald Lee Gutek. – Rowman & Littlefield, 2004. – 295 p.
368. The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe : Cedefop Reference series. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2009. – 176 p.
369. The Spanish Constitution Passed by the Cortes Generales in Plenary Meetings of the Congress of Deputies and the Senate held on October 31, 1978 Ratified by the spanish people in the referendum of December 7, 1978 Sanctioned by His Majesty the King before the Cortes on December 27, 1978. – 52 p. [Electronic resource]. – URL : http://legislationline.org/download/action/download/id/2325/file/Spain_Const_1978_eng.pdf
370. Theater Games for the Classroom: A Teacher's Handbook / Viola Spolin. – Northwestern University Press, 1986. – 233 p.
371. Todd J. The student's manual: designed, by specific directions, to aid in

- forming and strengthening the intellectual and moral character and habits of the student / John Todd. – London : Bridgman & Childs, 1871. – 402 p.
372. Traballzini P. Maria Montessori: da Il metodo a La scoperta del bambino / Paola Trabalzini. – Aracne, 2003. – 252 p.
373. Transgressive culture [Electronic resource]. – URL : <http://www.gylphi.co.uk/journals/TransgressiveCulture>
374. Tufte E. R. The visual display of quantitative information / E. R. Tufte. – (2nd ed.). – Cheshire, CT : Graphics Press, 2001. – 197 p.
375. Tymieniecka A.-T. Education in Human Creative Existential Planning / Anna-Teresa Tymieniecka. – New York : Springer, 2008. – 446 p.
376. Tyrala P. Poprzez alternatywnosc do edukacji rozumu / P. Tyrala // Pedagogika alternatywna: dylematy teorii / red. nauk. Bogusław Śliwerski. – Łódź – Kraków : Impuls, 1995. – S. 47–53.
377. Uhrmacher P. B. Uncommon Schooling: A Historical Look at Rudolf Steiner, Anthroposophy and Waldorf Education / Bruce Uhrmacher // Curriculum Inquiry. – 1995. – Vol. 25. – № 4. – P. 381–406
378. Usher R. Postmodernism and Education / Robin Usher, Richard Edwards. – London : Routledge, 1994. – 246 p.
379. Van den Heever R. Alternative education: vision of a democratic alternative / Randall Van den Heever. – Johannesburg : U.T.A.S.A., 1987. – 40 p.
380. Vuillet J. La notion de milieu en pédagogie / J. Vuillet. – Paris : Presses universitaires de France, 1962. – 221 p.
381. Webber J. M. The existentialism of Jean-Paul Sartre / Jonathan Mark Webber. – Taylor & Francis, 2009. – 169 p.
382. Weiler H. Decentralisation in educational governance: An exercise in contradiction / H. Weiler // Evaluation as Policymaking: Introducing Evaluation into a National Decentralised System. – London : Jessica Kingsley, 1990. – P. 5–38.
383. Williams P. Making Sense of Quality: A Review of Approaches to Quality in Early Childhood Services / P. Williams. – London : National Children's Bureau, 1994. – 234 p.
384. Willmann C. Waldorfpädagogik: theologische und religionspädagogische Befunde / Carlo Willmann. – Köln : Böhlau, 2001. – 455 s.
385. Włoch S. Kształcenie transgresywne – nowa alternatywa edukacyjna / S. Wloch // Pedagogika alternatywna: Postulaty, projekty i kontynuacje. – Krakow : Impuls, 2007. – Tom 1. – S. 317–331.
386. Woldt A. Gestalt Pedagogy – Creativity in Teaching / A. Woldt // Gestalt Review. – 2009. – № 3(2). – C. 135–148.
387. Wolthuter C. C. Classification of National Education Systems: A Multivariate Approach / C. C. Wolthuter // Comparative Education Review. – 1997. – № 2. – P. 159–170.

388. Woodhead C. A Desolation of Learning: is this the education our children deserve? / C. Woodhead. – London : Pencil Sharp Publishing, 2009. – 145 p.
389. Woods Ph. A. Alternative Education for the 21st Century: Philosophies, Approaches, Visions / Philip A. Woods, Glenys J. Woods. – Palgrave Macmillan, 2008. – 300 p.
390. World Education Fellowship International [Electronic resource]. – URL : <http://www.wef-international.org/publications.php>
391. Yates L. The Absence of Knowledge in Australian Curriculum Reforms / L. Yates, C. Collins // European Journal of Education. – 2010. – № 1. – С. 89–102.
392. Young M. Alternative Educational Futures for a Knowledge Society [Electronic resource] / Michael Young // European Educational Research Journal. – Volume 9. – Number 1. – 2010. – URL : www.wwwords.eu/EERJ
393. Young M. What are Schools For? / M. Young // Knowledge, Values and Educational Policy. – London : Routledge, 2009. – P. 259–358.
394. Zabolotna O. Alternative education from post-modernist perspective / O. Zabolotna // International Science Ukrainian Edition: Humanities and Medical Science. – USA : Lulu Press, 2010. – P. 35–38.
395. Zabolotna O. Czas i miejsce w porównawczo-pedagogicznych badaniach edukacji alternatywnej / O. Zabolotna // Mysl i praktyka edukacyjna w obliczu zmian cywilizacyjnych. – Rzeszow : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2012. – Tom 2. – S. 407–417.
396. Zabolotna O. Edukacja włączająca jako oświatowa alternatywa – Europejskie doświadczenie i inicjatywy Ukrainy / O. Zabolotna // Dylematy sprawności – rozważania na marginesie studio kulturowo-społecznych. – Warszawa : Wydawnictwo Salezjańskie, 2009. – S. 234 – 244.
397. Zabolotna O. Quality Related Issues in Alternative Education / O. Zabolotna // Aktywność edukacyjna – Aktywność w zawodzie. – Plock, 2012. – S. 161–171.
398. Zabolotna O. Społeczne funkcje edukacji alternatywnej / O. Zabolotna // Zrurumeć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej. – Chestochowa : Akademia im. Jana Długosza, 2010. – S. 129–139.
399. Zabolotna O. The Problem of Quality in Alternative Education / O. Zabolotna // Jakosc w nauczaniu i przedsiębiorczosci. – Chranow – Krakow : Wyższa Szkoła Przedsiębiorczosci i Marketingu w Chranowie a Centrum Szkolenia a Organizacji Jakosci Politechniki Krakowskiej, 2009. – S. 137–143.
400. Zabolotna O. Ukrainian Alternative in Crisis Time: Public School vs Private School / O. Zabolotna // Rozwoj nauki, społeczeństwa i gospodarki w dobie kryzysu: Aspekty psychospołeczne i ekonomiczne. – Chranow –

Krakow : Wyzsza Szkola Przedsiębiorczosci i Marketingu w Chranowie a Centrum Szkolnia a Organizacji Jakosci Politechniki Krakowskiej, 2009. – S. 145–153.

Об'єднання альтернативних шкіл

401. Асоціація Вальдорфських ініціатив в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.waldorf.in.ua/SHkoli>
402. AMI Montessori Alumni Sweden [Electronic resource]. – URL : <http://amimontessori.se>
403. Amis de Freinet [Electronic resource]. – URL : <http://www.amisdefreinet.org/index.htm>
404. Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz und Liechtenstein [Electronic resource]. – URL : <http://www.steinerschule.ch/organisation/>
405. Asociace waldorfských škol České republiky [Electronic resource]. – URL : <http://www.iwaldorf.cz/>
406. Asociácia priateľov slobodných waldorfských škôl [Electronic resource]. – URL : <http://apsws.iwaldorf.sk/>
407. Asociación Montessori Española [Electronic resource]. – URL : <http://www.asociacionmontessori.net>
408. Association for the Development of Montessori Education in Romania [Electronic resource]. – URL : <http://www.montessori.org.ro/>
409. Association Montessori de France [Electronic resource]. – URL : <http://www.montessori-france.asso.fr>
410. Association Montessori Internationale [Electronic resource]. – URL : <http://www.montessori-ami.org/>
411. Association Montessori Suisse [Electronic resource]. – URL : <http://www.montessorisuisse.ch>
412. Association of A.M.I. Teachers of Ireland [Electronic resource]. – URL : <http://www.aati.ie/>
413. Association of Camphill Communities in UK and Ireland [Electronic resource]. – URL : <http://www.camphill-uk-ireland.net/about-us.html>
414. Bund der Freien Waldorfschulen [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule.de/>
415. De Freinetbeweging [Electronic resource]. – URL : <http://www.freinet.nl/nl/home.html>
416. De Vereniging van vrijescholen [Electronic resource]. – URL : <http://www.vrijescholen.nl/>
417. Deutsche Montessori Gesellschaft [Electronic resource]. – URL : <http://www.montessori-gesellschaft.de/>
418. Die Freinet-Kooperative e.V. [Electronic resource]. – URL : <http://www.freinet-kooperative.de/start/index.php?sid=84bd96e2818733fd41ac77>

- b3ada61459
419. Eesti Vabade Waldorfkoolide Ühendus [Electronic resource]. – URL : <http://waldorf.ee/home>
 420. European Council for Steiner Waldorf Education [Electronic resource]. – URL : <http://www.steinerwaldorfeurope.org/>
 421. Federatie Steinerscholen Vlaanderen [Electronic resource]. – URL : <http://www.steinerscholen.be/>
 422. Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne [Electronic resource]. – URL : <http://freinet.org/>
 423. Frai ëffentleh Waldorfschoul Lëtzebuerg [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf.lu/>
 424. Freinet Gruppe Schweiz [Electronic resource]. – URL : <http://www.freinet.ch/>
 425. Freinet Gruppe Wien [Electronic resource]. – URL : <http://freinet.gruppewien.wordpress.com/>
 426. Freinetrörelsen i Sverige – Kooperativet Arbetets Pedagogik [Electronic resource]. – URL : <http://www.freinet.se/>
 427. Institut Cooperatif de l'Ecole Moderne [Electronic resource]. – URL : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>
 428. International Montessori Society [Electronic resource]. – URL : <http://www.imsmontessori.org/>
 429. La Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France [Electronic resource]. – URL : http://www.steiner-waldorf.org/federation_ecoles_steiner.html
 430. La Federazione delle Scuole Steiner-Waldorf in Italia [Electronic resource]. – URL : <http://www.educazionewaldorf.it/2010/federazione/>
 431. Magyar Waldorf Szövetség [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf.hu/>
 432. Mouvement freinet éducation populaire [Electronic resource]. – URL : <http://www.educpop-freinet.be/>
 433. Movimento da Escola Moderna [Electronic resource]. – URL : <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>
 434. Movimento di Cooperazione Educativa [Electronic resource]. – URL : <http://www.mce-fimem.it/home.html>
 435. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular [Electronic resource]. – URL : <http://www.mcep.es/>
 436. Österreich [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf.at/>
 437. Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta [Electronic resource]. – URL : <http://www.freinet.pl/>
 438. Sammenslutningen af Frie Rudolf Steiner Skole i Danmark [Electronic resource]. – URL : <http://www.rudolfsteinerskoler.dk/>
 439. Steiner Waldorf Schools Fellowship [Electronic resource]. – URL : <http://www.steinerwaldorf.org/>
 440. Steinerkasvatuksen Liitto ry [Electronic resource]. – URL : <http://www.>

steinerkoulu.fi/index.php

441. Steinerskoleforbundet [Electronic resource]. – URL : <http://www.steinerskolen.no>
442. The Montessori Society A.M.I.(UK) [Electronic resource]. – URL : <http://www.montessorisociety.org.uk/>
443. Waldorfbund Österreich [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf.at/>
444. Waldorfskolefederationen i Sverige [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf.se/>

Альтернативні школи

445. Дніпропетровська вальдорфська середня загальноосвітня школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://waldorf.klasna.com/uk/site/our-school.html>.
446. Aalst Vrije R. Steinerschool Aalst en Tervuren [Electronic resource]. – URL : www.steinerschoolaalst.be
447. Aberdeen Waldorf School [Electronic resource]. – URL : www.aberdeenwaldorf.co.uk
448. Ac. Montessori Kids Lasnes [Electronic resource]. – URL : <http://www.acmontessorikids.com>
449. Adazu Briva Valdorfa skola [Electronic resource]. – URL : www.abvs.lv
450. Adriaan Roland Holstschoole (PO) [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschool-bergen.nl
451. Adriaan Roland Holstschoole (VO) [Electronic resource]. – URL : www.arhl.nl
452. Aix-en-Prov., JE – Primaire École Les Boutons d'or [Electronic resource]. – URL : www.steiner-aix.org
453. Albrecht-Strohschein-Schule [Electronic resource]. – URL : www.albrecht-strohschein-schule.de
454. Alder Bridge School [Electronic resource]. – URL : www.alderbridge.w-berks.sch.uk
455. Alès, Collège École Caminarem [Electronic resource]. – URL : <http://ecole.caminarem.free.fr/>
456. Annaskolan [Electronic resource]. – URL : www.annaskolan.se
457. Annie Heuser Schule, FWS in Berlin Charlottenburg-Wilmersdorf [Electronic resource]. – URL : <http://www.annie-heuser-schule.de/>
458. Antwerpen Steinerschool Antwerpen **Basisscholen** [Electronic resource]. – URL : www.steinerschoolantwerpen.be
459. Antwerpen Wilrijk Lohrangrin Rudolf Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.lohrangrin.be
460. Apáczai Waldorf Általános Iskola és AMI [Electronic resource]. – URL : www.apaczaiwaldorf.egalnet.hu

461. Aruküla Vaba Waldorfkool [Electronic resource]. – URL : <http://www.avw.ee>
462. Assoc. Pedagogica ad indirizzo steineriano Sole d'oro [Electronic resource]. – URL : www.scuolasteiner-soledoro.it
463. Associazione pedagogica steineriana Janua [Electronic resource]. – URL : www.janua.it
464. Athens Montessori School of Greece [Electronic resource]. – URL : <http://www.forthnet.gr/montessori>
465. Basisonderwijs, Freinetschool De Harp [Electronic resource]. – URL : <http://www.deharp.freinet.be>
466. Basisschool – De Krullebaar't [Electronic resource]. – URL : <http://www.regenboog.be>
467. Basisschool De Boomhut (Freinetonderwijs) [Electronic resource]. – URL : <http://www.boomhut.be>
468. Basisschool De Driestroom [Electronic resource]. – URL : www.vsdedriestroom.nl
469. Basisschool De Luchtballon Geel [Electronic resource]. – URL : <http://www.luchtballongeel.be>
470. Basisschool De Ridderslag [Electronic resource]. – URL : www.ridderslag.nl
471. Basisschool De Stroeten [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschoolemmen.nl
472. Basisschool De Toverfluit Hasselt [Electronic resource]. – URL : <http://www.toverfluit.be>
473. Basisschool DeToermalijn [Electronic resource]. – URL : www.toermalijn-meppel.nl
474. Basisschool Tiliander [Electronic resource]. – URL : www.tiliander.nl
475. Basisschool Zwinstede Knokke-Heist [Electronic resource]. – URL : <http://www.basisschoolknokkeheist.be>
476. Bernard Lievegoed School [Electronic resource]. – URL : www.bernardlievegoedschool.nl
477. Björkö Fria Gymnasium [Electronic resource]. – URL : www.bjorkofriagymnasium.se
478. Björkö Friskola [Electronic resource]. – URL : www.bjorkofriskola.se
479. Blote Vogel [Electronic resource]. – URL : www.blote-voegel.de
480. Böblingen [Electronic resource]. – URL : www.ws-bb.de
481. Bonnefanten College Sector Bernard Lievegoed [Electronic resource]. – URL : www.blvs.nl
482. Bordeaux International School (Bordeaux, Gironde) [Electronic resource]. – URL : <http://www.bordeaux-intl-school.com>
483. Botton Village School [Electronic resource]. – URL : www.bottonvillageschool.co.uk

484. Brasschaat Yggdrasil [Electronic resource]. – URL : education.skynet.be/yggdrasil
485. Brighton Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.brightonsteinerschool.org.uk
486. Bristol Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.bristolsteinerschool.org
487. Brno. Waldorfské třídy Základní školy [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf-brno.cz/clanky.php?section=skola>
488. Brugge Middelbare Rudolf Steinerschool [Electronic resource]. – URL : www.steinerschoolbrugge.be
489. Brussel Rudolf Steinerschool [Electronic resource]. – URL : www.steinerschoolbrussel.be
490. Camphill České Kopisty [Electronic resource]. – URL : <http://www.camphill.cz/>
491. Č. Budějovice. Waldorfské třídy Základní školy [Electronic resource]. – URL : www.waldorfcz.cz
492. Calandreta Dau Clapas [Electronic resource]. – URL : <http://www.calandreta-dau-clapas.org>
493. Calder Valley Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.hebdensteiner.com
494. Cambridge Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.cambridge-steiner-school.co.uk
495. Camphill Eurythmy School [Electronic resource]. – URL : <http://www.camphilleurythmy.org.uk/>
496. Camphill School Aberdeen [Electronic resource]. – URL : <http://www.camphillschool.org.uk/>
497. Camphill Schulgemeinschaften [Electronic resource]. – URL : <http://www.camphill-schulgemeinschaften.de/>
498. Canterbury Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.canterburysteinerschool.co.uk
499. Cardiff Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.cardiffsteiner.org.uk
500. Casa Montessori (Partille) [Electronic resource]. – URL : <http://www.montessori.partille.se/>
501. CCE Montessori-Palau [Electronic resource]. – URL : <http://www.montessori-palau.net>
502. Centre of children development [Electronic resource]. – URL : <http://www.montessori.liit>
503. Centrul de Pedagogie Curativa [Electronic resource]. – URL : www.ahs.ro
504. Centrul de Pedagogie Curativa Hunedoara [Electronic resource]. – URL : www.cpchunedoara.blogspot.com
505. Centrul de Pedagogie Curativa Simeria [Electronic resource]. – URL :

- www.cpcsimeria.ro
506. Centrul Pilot de Pedagogie Curativa [Electronic resource]. – URL : www.prietenia.org
507. Chatou, École Perceval [Electronic resource]. – URL : www.ecoleperceval.com
508. Chnstian-Morgenstern-Schule für Erziehungshilfe [Electronic resource]. – URL : www.cms-wtal.de
509. Christian Morgenstern Schule [Electronic resource]. – URL : <http://www.christianmorgensternschule.de/>
510. Christian-Morgenstern-Schule. Freie Sonderberufsfachschule [Electronic resource]. – URL : <http://www.morgensternschule-jugendhilfe.de/>
511. Christophorus-Schule. Waldorfschule f.heil.Erziehung [Electronic resource]. – URL : <http://www.christophorus-hamburg.de/>
512. Collège Célestin Freinet [Electronic resource]. – URL : <http://www.tice.ac-orleans-tours.fr>
513. Collège Jean Jaurès [Electronic resource]. – URL : <http://www.ac-aix-marseille.fr>
514. Collège Romain Rolland [Electronic resource]. – URL : <http://www.etab.ac-poitiers.fr>
515. Colmar, École Mathias Grünwald [Electronic resource]. – URL : <http://www.pedagogie-steiner-colmar.infos.st/>
516. Commune de Vence [Electronic resource]. – URL : <http://www.vence.fr>
517. Csillagösvény Waldorf Iskola [Electronic resource]. – URL : www.waldorf-csillagosveny.hu
518. De Kampanje, Amersfoort [Electronic resource]. – URL : <http://www.dekampanje.org/>
519. De Kleine Wereldburger [Electronic resource]. – URL : <http://www.dekleinewereldburger.be>
520. De Koers, Beverwijk [Electronic resource]. – URL : <http://www.dekoers.org/>
521. De Noorderkroon [Electronic resource]. – URL : www.denoorderkroon.nl
522. De Regenboogschool [Electronic resource]. – URL : <http://www.regenboogmalden.nl>
523. De Vrije School Almelo [Electronic resource]. – URL : www.devrijeschoolalmelo.nl
524. De Vrije School Den Haag [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschooldenhaag.nl
525. De Vuurvogel, vrijeschool voor basisonderwijs [Electronic resource]. – URL : www.vuurvogelzoetermeer.nl
526. Delsbo Waldorfskola [Electronic resource]. – URL : www.delsbowaldorfskola.se
527. Den Demokratiske Skole, Roskilde [Electronic resource]. – URL :

- <http://www.dendemokratiskeskole.dk/>
528. Djurgårdens Waldorfskola [Electronic resource]. – URL : www.waldorfskolan.com
529. Ecole de Gistoux [Electronic resource]. – URL : <http://www.ecoledegistoux.be>
530. Ecole de Village [Electronic resource]. – URL : www.ecoledevillage.org
531. Ecole Des Bruyeres [Electronic resource]. – URL : <http://www.bruyeres.be>
532. Ecole Elementaire Célestin Freinet [Electronic resource]. – URL : <http://www.mulhouse.fr>
533. École élémentaire publique Freinet [Electronic resource]. – URL : <http://www.marly57.fr>
534. Ecole Publique Elise Freinet [Electronic resource]. – URL : <http://www.mairie53.fr>
535. Ecole Sainte Anne [Electronic resource]. – URL : <http://www.ecolesainteanneplogoumelen.org>
536. Edinburgh Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.steinerweb.org.uk
537. Educare Waldorf FVG [Electronic resource]. – URL : www.educarewaldorf.fvg.it
538. Ekenäs Mikaelsskolan [Electronic resource]. – URL : <http://www.mikaelskolan.fi>
539. Elckerlyc Basisschool voor Freinetonderwijs [Electronic resource]. – URL : <http://www.elckerlyc-heiloo.nl>
540. Elckerlyc Bs Freinetschool [Electronic resource]. – URL : <http://www.elckerlyc-heiloo.nl>
541. Ellen Keyskolan [Electronic resource]. – URL : www.eks.se
542. Elmfield Rudolf Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.elmfield.com
543. Emil Molt Schule. Freie Waldorfschule [Electronic resource]. – URL : <http://www.emil-molt-schule.de/>
544. Emiliaskolan [Electronic resource]. – URL : www.emiliaskolan.se
545. Emil-Molt-Schule, Freie Waldorfschule Calw [Electronic resource]. – URL : <http://ems1966.mh-host.de/>
546. Erakool Läte [Electronic resource]. – URL : <http://www.erakoollate.ee>
547. Escola Livre do Algarve a Oliveira [Electronic resource]. – URL : www.escolalivredoalgarve.blogspot.com
548. Escuela Libre Micael [Electronic resource]. – URL : [escuelamicael.com](http://www.escuelamicael.com)
549. Escuela Waldorf Artabán [Electronic resource]. – URL : www.escuelaartaban.es
550. Escuela Waldorf de Aravaca [Electronic resource]. – URL : www.waldorfaravaca.es

551. Escuela Waldorf la Marina [Electronic resource]. – URL : www.escuela-waldorf.org
552. Escuela Waldorf Meniñeiros [Electronic resource]. – URL : www.escolawaldorf-lugo.org
553. Espoo Spoon [Electronic resource]. – URL : <http://www.espoonsteinerkoulu.fi>
554. EUROB Europ. Waldorf Oberstufe Bozen [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule.it
555. Exeter Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.exetersteinerschool.com
556. Familienschule Rheintal [Electronic resource]. – URL : <http://www.familienschule.eu>
557. Fehérlófia Waldorf Általános Iskola Gimnázium és AMI [Electronic resource]. – URL : www.feherlofia.hu
558. Forrás Waldorf Általános Iskola [Electronic resource]. – URL : www.forraswaldorf.hu
559. Fóti Szabad Waldorf Általános Iskola [Electronic resource]. – URL : www.fotiwaldorf.hu
560. Fräi-ëffentlech-Waldorfschoul Lëtzebuerg, Luxemburg [Electronic resource]. – URL : www.waldorf.lu
561. Franziskus-Schule, Heil pädagogische Waldorfschule [Electronic resource]. – URL : www.franziskus-schule.org
562. Fredkullaskolan [Electronic resource]. – URL : www.fredkullaskolan.se
563. Freie Comenius Schule [Electronic resource]. – URL : <http://www.fcs-da.de>
564. Freie Georgenschule Reutlingen [Electronic resource]. – URL : <http://freie-georgenschule.de/>
565. Freie Goetheschule Waldorfschule Neustadt [Electronic resource]. – URL : www.freie-goetheschule.de
566. Freie Interkulturelle Waldorfschule [Electronic resource]. – URL : <http://www.interkulturelle-waldorfschule.de/>
567. Freie Martinsschule Hannover [Electronic resource]. – URL : www.freie-martinsschule.de
568. Freie Montessorischule Dresden, Grund-und Mittelschule [Electronic resource]. – URL : <http://www.huckepack-ev.de>
569. Freie Rudolf-Steiner-Schule Ottersberg [Electronic resource]. – URL : www.frss-ottersberg.de
570. Freie Schule Hitzacker [Electronic resource]. – URL : www.freieschulehitzacker.de
571. Freie Schule Untertaunus [Electronic resource]. – URL : <http://www.freie-schule-untertaunus.de>
572. Freie Waldorfschule Aachen [Electronic resource]. – URL : www.waldorf-aachen.de

573. Freie Waldorfschule Aalen [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-aalen.de/>
574. Freie Waldorfschule am Bodensee [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf-am-see.org/>
575. Freie Waldorfschule am Burberg [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-crailsheim.de/>
576. Freie Waldorfschule am Kräherwald [Electronic resource]. – URL : <http://www.fkws.de/>
577. Freie Waldorfschule am Illerblick [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-am-illerblick.de/>
578. Freie Waldorfschule am Prenzlauer Berg [Electronic resource]. – URL : <http://www.schulemachen.com/>
579. Freie Waldorfschule auf den Fildern [Electronic resource]. – URL : <http://www.gutenhalde.de/>
580. Freie Waldorfschule auf der Alb [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-engstingen.de/>
581. Freie Waldorfschule Augsburg [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf-augsburg.de/>
582. Freie Waldorfschule Backnang [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-backnang.de/>
583. Freie Waldorfschule Balingen-Frommern [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-balingen.de/>
584. Freie Waldorfschule Benefeld [Electronic resource]. – URL : www.fws-benefeld.de
585. Freie Waldorfschule Bergisch Gladbach [Electronic resource]. – URL : www.waldorf-refratri.de
586. Freie Waldorfschule Berlin-Mitte [Electronic resource]. – URL : <http://www.mitte.waldorf.net/>
587. Freie Waldorfschule Berlin-Südost [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfsuedost.de/>
588. Freie Waldorfschule Biberach [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-biberach.de/>
589. Freie Waldorfschule Bonn [Electronic resource]. – URL : www.fws-bonn.de
590. Freie Waldorfschule Braunschweig [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-bs.de
591. Freie Waldorfschule Bremen Osterholz [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-bremen-osterholz.de/>
592. Freie Waldorfschule Bremen Touler Straße [Electronic resource]. – URL : <http://www.freie-waldorfschule-bremen.de/>
593. Freie Waldorfschule Bremen-Nord [Electronic resource]. – URL : <http://www.fws-bremen-nord.de/>

594. Freie Waldorfschule Bruchhausen-Vilsen [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-bruchhausen-vilsen.de
595. Freie Waldorfschule Buxtehude [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-buxtehude.de
596. Freie Waldorfschule Chemnitz [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-chemnitz.de
597. Freie Waldorfschule Chiemgau [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-chiemgau.de/>
598. Freie Waldorfschule Christian Morgenstern [Electronic resource]. – URL : www.waldorf-meran.it
599. Freie Waldorfschule Cottbus [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf-cottbus.de/>
600. Freie Waldorfschule Cuxhaven [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-cuxhaven.de
601. Freie Waldorfschule Dachsberg [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-dachsberg.de/>
602. Freie Waldorfschule Darmstadt [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-darmstadt.de
603. Freie Waldorfschule Diez a. d. Lahn [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-diez.de
604. Freie Waldorfschule Dinslaken [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-dinslaken.de
605. Freie Waldorfschule Dresden [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-dresden.de
606. Freie Waldorfschule Eckemförde [Electronic resource]. – URL : www.waldorf-eckemfoerde.de
607. Freie Waldorfschule Eisenach/Vartburgkreis [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-eisenach.de
608. Freie Waldorfschule Elmshorn [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-elmshorn.de
609. Freie Waldorfschule Engelberg [Electronic resource]. – URL : <http://www.engelberg.net/>
610. Freie Waldorfschule Erfstadt [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-erfstadt.de
611. Freie Waldorfschule Erfurt [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-erfurt.de
612. Freie Waldorfschule Erlangen [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-erlangen.de/>
613. Freie Waldorfschule Essen [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-essen.ae
614. Freie Waldorfschule Esslingen [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-esslingen.de/>

615. Freie Waldorfschule Everswinkel [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-everswinkel.de
616. Freie Waldorfschule Evinghausen [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-evinqhausen.de
617. Freie Waldorfschule Flensburg [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-flensburq.de
618. Freie Waldorfschule Frankenthal/Pfalz [Electronic resource]. – URL : www.waidorischuie-frankenthai.de
619. Freie Waldorfschule Frankfurt [Electronic resource]. – URL : <http://www.frankfurtoder.waldorf.net/>
620. Freie Waldorfschule Frankfurt [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-frankfurt.de
621. Freie Waldorfschule Freiburg-Rieselfeld [Electronic resource]. – URL : <http://www.fws-freiburg-rieselfeld.de/>
622. Freie Waldorfschule Freiburg-Rieselfeld [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-st-georgen.de/>
623. Freie Waldorfschule Freiburg-Wiehre [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-freiburg.de/>
624. Freie Waldorfschule Freudenstadt [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-freudenstadt.de/>
625. Freie Waldorfschule Gera, Waldorfpädagogik Ostthüringen e.V [Electronic resource]. – URL : www.waldorf-aera.de
626. Freie Waldorfschule Gladbeck [Electronic resource]. – URL : www.fws-gladbeck.de
627. Freie Waldorfschule Göppingen [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-goepingen.de/>
628. Freie Waldorfschule Görlitz, «Jacob Böhme» [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-qoerlitz.de
629. Freie Waldorfschule Göttingen [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-qoettingen.de
630. Freie Waldorfschule Graz [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf-graz.at>
631. Freie Waldorfschule Greifswald [Electronic resource]. – URL : www.waldorf-qreifswald.de
632. Freie Waldorfschule Gütersloh [Electronic resource]. – URL : www.waldorf-quetersloh.de
633. Freie Waldorfschule Haan-Gruiten [Electronic resource]. – URL : www.fwshaan.de
634. Freie Waldorfschule Halle [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-halle.de
635. Freie Waldorfschule Hamm [Electronic resource]. – URL : www.fws-hamm.de

636. Freie Waldorfschule Hannover-Bothfeld [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-bothfeld.de
637. Freie Waldorfschule Hannover-Maschsee [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-maschsee.de
638. Freie Waldorfschule Harzvorland [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-harzvorland.de
639. Freie Waldorfschule Havelhöhe – Eugen Kolisko [Electronic resource]. – URL : <http://www.havelhoehe.net/>
640. Freie Waldorfschule Heidelberg [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf-hd.de/>
641. Freie Waldorfschule Heidenheim [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-heidenheim.de/>
642. Freie Waldorfschule Heilbronn [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfverein-hn.de/schule/>
643. Freie Waldorfschule Hildesheim [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-hildesheim.de
644. Freie Waldorfschule Hof [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-hof.de/>
645. Freie Waldorfschule Hunsrück-Mosel e.V. [Electronic resource]. – URL : www.fws-kastellaun.de
646. Freie Waldorfschule in den Mainauen [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-hassfurt.de/>
647. Freie Waldorfschule in Mülheim an der Ruhr [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-mh.de
648. Freie Waldorfschule Innsbruck [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf-innsbruck.at>
649. Freie Waldorfschule Itzehoe [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-itzehoe.de
650. Freie Waldorfschule Jena [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-iena.de
651. Freie Waldorfschule Kaltenkirchen [Electronic resource]. – URL : www.fws-kaki.de
652. Freie Waldorfschule Karlsruhe [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-karlsruhe.de/>
653. Freie Waldorfschule Kassel [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-kassel.de
654. Freie Waldorfschule Kiel [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-kiel.de
655. Freie Waldorfschule Kirchheim Teck [Electronic resource]. – URL : <http://www.freie-waldorfschule-kirchheim.de/>
656. Freie Waldorfschule Kleinmachnow [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-kleinmachnow.de/>

657. Freie Waldorfschule Köln [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-koeln.de
658. Freie Waldorfschule Krefeld [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-krefeld.de
659. Freie Waldorfschule Kreis Heinsberg e.V. [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-heinsberg.de
660. Freie Waldorfschule Kreuzberg [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-mv.de/>
661. Freie Waldorfschule Landsberg [Electronic resource]. – URL : <http://www.freie-waldorfschule-landsberg.de/>
662. Freie Waldorfschule Leipzig [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-leipzig.de
663. Freie Waldorfschule Linz [Electronic resource]. – URL : <http://www.fwsl.at>
664. Freie Waldorfschule Lippe-Detmold [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-detmold.de
665. Freie Waldorfschule Lörrach [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschuleloerrach.pcom.de/>
666. Freie Waldorfschule Lübeck [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-luebeck.de
667. Freie Waldorfschule Ludwigsburg [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-ludwigsburg.de
668. Freie Waldorfschule Magdeburg [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-magdeburg.de
669. Freie Waldorfschule Mainz [Electronic resource]. – URL : www.fws-mainz.de
670. Freie Waldorfschule Mannheim [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-mannheim.de/>
671. Freie Waldorfschule Marburg [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschulemarburg.de
672. Freie Waldorfschule Markgraflerland [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf-mgl.de/>
673. Freie Waldorfschule Melle [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-melle.de
674. Freie Waldorfschule Minden [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-minden.de
675. Freie Waldorfschule München Südwest [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-muenchen-suedwest.de/
676. Freie Waldorfschule Münster [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-muensler.de
677. Freie Waldorfschule Neuenrade [Electronic resource]. – URL : www.waldorf-neuenrade.de

678. Freie Waldorfschule Neumünster [Electronic resource]. – URL : www.waidorf-neumuenster.de
679. Freie Waldorfschule Oberberg e.V. [Electronic resource]. – URL : www.fws-oberbero.de
680. Freie Waldorfschule Offenburg [Electronic resource]. – URL : <http://neu.waldorfschule-og.de/>
681. Freie Waldorfschule Ostfriesland [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-ostfriesland.de
682. Freie Waldorfschule Rastatt [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-rastatt.de/>
683. Freie Waldorfschule Ravensburg [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-ravensburg.de/>
684. Freie Waldorfschule Rendsburg [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-rendsbuerg.de
685. Freie Waldorfschule Rosenheim [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-rosenheim.de/>
686. Freie Waldorfschule Saarbrücken [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-saarbruecken.de
687. Freie Waldorfschule Saar-Hunsrück [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-saar-hunsrueck.de
688. Freie Waldorfschule Saar-Pfalz [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-bexbach.de
689. Freie Waldorfschule Sankt Augustin [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-sankt-augustin.de
690. Freie Waldorfschule Schopfheim [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschuleschopfheim.de/>
691. Freie Waldorfschule Schwäbisch Gmünd [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-gmuend.de/>
692. Freie Waldorfschule Schwäbisch Hall [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-hall.de/>
693. Freie Waldorfschule Schwerin [Electronic resource]. – URL : www.waldorf-sn.de
694. Freie Waldorfschule Sorsum [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-sorsum.de
695. Freie Waldorfschule Stade [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-stade.de
696. Freie Waldorfschule Trier [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-trier.de
697. Freie Waldorfschule Uhlandshöhe [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-uhlandshoehe.de/>
698. Freie Waldorfschule Ulm Römerstrasse [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-ulm.de/>

699. Freie Waldorfschule Vaihingen/Enz [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-vaihingen.de/>
700. Freie Waldorfschule Vordertaunus [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-oberursel.de
701. Freie Waldorfschule Wangen [Electronic resource]. – URL : <http://www.fws-wangen.de/>
702. Freie Waldorfschule Wangen [Electronic resource]. – URL : <http://www.fws-wangen.de/>
703. Freie Waldorfschule Weimar [Electronic resource]. – URL : www.waldorf-weimar.de
704. Freie Waldorfschule Wendelstein [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-wendelstein.de/>
705. Freie Waldorfschule Werra-Meißner [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-werra-meissner.de
706. Freie Waldorfschule Westpfalz [Electronic resource]. – URL : www.fws-otterberq.de
707. Freie Waldorfschule Wetterau [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-wetterau.de
708. Freie Waldorfschule Wien-West [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf-wien-west.at>
709. Freie Waldorfschule Wiesbaden [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-wiesbaden.de
710. Freie Waldorfschule Wöhrden [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-woehrden.de
711. Freie Waldorfschule Wolfratshausen [Electronic resource]. – URL : <http://www.freie-schule-wolfratshausen.de/>
712. Freie Waldorfschule Wolfsburg [Electronic resource]. – URL : www.waldorf-wob.de
713. Freie Waldorfschule Würzburg [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf-wuerzburg.de/>
714. Freinetschool De Ark Sint-Niklaas [Electronic resource]. – URL : <http://www.freinetschooldeark.be>
715. Freinetschool De Bonte Specht [Electronic resource]. – URL : <http://www.freinetdebontespecht.be>
716. Freinetschool De Boomgaard [Electronic resource]. – URL : <http://www.gentdeboomgaard.be>
717. Freinetschool De Klaproos [Electronic resource]. – URL : <http://www.freinetschooldeklaproos.be>
718. Freinetschool De Klimboom Balen [Electronic resource]. – URL : <http://www.deklimboom.be>
719. Freinetschool De Kolibrie Tielrode [Electronic resource]. – URL : <http://www.dekolibrie.be>

720. Freinetschool De Mijlpaal Tongeren [Electronic resource]. – URL : <http://www.mijlpaal.org>
721. Freinetschool De Pientere Piste Deurne [Electronic resource]. – URL : <http://www.pienterepiste.be>
722. Freinetschool De Pit Diest [Electronic resource]. – URL : <http://www.freinetschooldepit.be>
723. Freinetschool De TintelTuin Zoutleeuw [Electronic resource]. – URL : <http://www.tinteltuun.be>
724. Freinetschool De Zeeparel Knokke-Heist [Electronic resource]. – URL : <http://www.basisschoolknokkeheist.be>
725. Freinetschool De Zwierzwaai Vilvoorde [Electronic resource]. – URL : <http://www.zwierzwaai.be>
726. Freinetschool Het Wijdeland Sint-Truiden [Electronic resource]. – URL : <http://www.wijdeland.be>
727. Freinetschool Het Wijdeland Sint-Truiden [Electronic resource]. – URL : <http://www.wijdeland.be>
728. Freinetschool Het Zonnehuis Mechelen [Electronic resource]. – URL : <http://www.sgr5.be>
729. Freinetschool Holven Geel [Electronic resource]. – URL : <http://www.freinetschoolgeel.be>
730. Freinetschool Krullebaar't Wilsele [Electronic resource]. – URL : <http://www.krullevaart.be>
731. Freinetschool Mandala (methodeonderwijs) [Electronic resource]. – URL : <http://www.mandala.freinet.be>
732. Freinetschool Rippetip [Electronic resource]. – URL : <http://www.rippetip.be>
733. Freinetschool 't Hinkelpad Bornem [Electronic resource]. – URL : <http://www.hinkelpad.be>
734. Freinetschool Triangel Booischot [Electronic resource]. – URL : <http://www.freinetschool-triangel.be>
735. Freinetschool voor Algemeen Secundair Onderwijs [Electronic resource]. – URL : <http://www.lyceummechelen.be>
736. Freinetschool [Electronic resource]. – URL : <http://www.celestinfreinetschool.nl>
737. Freinetschool [Electronic resource]. – URL : <http://www.freinetschooldelft.nl>
738. Freja skolen [Electronic resource]. – URL : www.rudolfsteinerskolen.dk
739. Frejaskolan Täby [Electronic resource]. – URL : www.frejaskolan.com
740. Friedel-Eder-Schule für Seelenpflege bedürftige Kinder [Electronic resource]. – URL : <http://www.friedel-eder-schule.de/>
741. GaLeMo [Electronic resource]. – URL : <http://www.galemo.at>
742. Ganztags-Waldorfschule Duisburg [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-duisburg.de/

- gwsd.de
743. Geel Rudolf Steinerschool Kempen [Electronic resource]. – URL : www.stainerschoolnovalis.be
744. Geert Groote College Amsterdam [Electronic resource]. – URL : www.ggca.nl
745. Geert Groote School I [Electronic resource]. – URL : www.geertgrooteschool.nl
746. Geert Groote School II [Electronic resource]. – URL : www.geertgrooteschool.nl
747. Gent **De Teunisbloem** [Electronic resource]. – URL : www.deteunisbloem.be
748. Georgschule, Freie Waldorfschuie Förderschule eigener Art [Electronic resource]. – URL : www.georgschule-dortmund.de
749. Geroa Eskola – Escuela Libre [Electronic resource]. – URL : www.geroaeskol.org
750. Glasgow Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.glasgowsteinerschool.org.uk
751. Gnesta Waldorfskola [Electronic resource]. – URL : www.gnestawaldorfskola.se
752. Gödöllői Waldorf Általános Iskola, Gimnázium és AMI [Electronic resource]. – URL : www.waldorf-godollo.hu
753. Goetheschule Freie Waldorfschule [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-pforzheim.de/>
754. Greenwich Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.greenwichsteinerschool.org.uk
755. Groupe Scolaire Jean Rostand [Electronic resource]. – URL : <http://www.ac-aix-marseille.fr>
756. Guido Gezelleschool) [Electronic resource]. – URL : www.stainerschoolbrugge.be
757. Gymnázium a střední odborné učiliště Waldorfské školy, Příbram [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf.pb.cz>
758. Hámori Waldorf Általános Iskola Gimnázium és AMI [Electronic resource]. – URL : www.hamoriwaldorf.hu
759. Haus Sonne [Electronic resource]. – URL : www.haussonne.de
760. Heilpad. Waldorischule Heidesheim [Electronic resource]. – URL : www.heilpaed-waldorf-mainz.de
761. Heilpädagogischer Schulzweig der Freien Waldorfschule [Electronic resource]. – URL : www.heilpaed-zweiq-waldorschule.de
762. Helsingfors Rudolf Steiner skolan i Helsingfors (B-klasserna, svenskspråkig) [Electronic resource]. – URL : <http://www.steiner.fi>
763. Helsinki American-English Language Montessori (Helsinki) [Electronic resource]. – URL : <http://www.helsinkienglishmontessori.com/>

764. HelsinkiElias-koulu [Electronic resource]. – URL : <http://www.eliaskoulu.fi>
765. HelsinkiHelsingin Rudolf Steiner-koulu (A-luokat) [Electronic resource]. – URL : <http://www.rudolfsteinerkoulu.fi>
766. HelsinkiHelsingin Rudolf Steiner-koulu (C-luokat) [Electronic resource]. – URL : <http://www.rudolfsteinerkoulu.fi>
767. Herbert Montessori School [Electronic resource]. – URL : <http://www.herbertschool.com>
768. Hiberniaschule Wanne-Eickel [Electronic resource]. – URL : www.hiberniaschule.de
769. Hjørring Ny Steinerskole [Electronic resource]. – URL : www.h-ns.dk
770. Holywood Rudolf Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.hollywood-steiner.co.uk
771. Hugo-Kükelhaus-Schule [Electronic resource]. – URL : www.huqo-kuekelhaus-schule-soest.de
772. Idunskolan [Electronic resource]. – URL : www.idunskolan.se
773. Integrative Waldorfschule Emmendingen [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-emmendingen.de/>
774. Intergative Lernwerkstatt Ottakring [Electronic resource]. – URL : <http://www.lernwerkstatt.viennaweb.at/>
775. International Montessori School of Prague [Electronic resource]. – URL : <http://www.montessori.cz>
776. International Montessori School Search [Electronic resource]. – URL : http://www.montessoriconnections.com/schools_db/international_school_db/internationalschools.html
777. International Montessori School [Electronic resource]. – URL : <http://www.montessori.ws>
778. Internazionale Montessori Nerina Noe [Electronic resource]. – URL : <http://www.montessorinternazionale.it>
779. Iona School [Electronic resource]. – URL : www.theionaschool.org.uk
780. Ita-Wegman-Schule am Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke [Electronic resource]. – URL : www.gemeinschaftskrankenhaus.de
781. Jardin des Enfants (Bordeaux, Aquitaine) [Electronic resource]. – URL : <http://www.woodward.bls-frenchcourses.com>
782. Järna Naturbruksgymnasium [Electronic resource]. – URL : www.jarnanaturbruksgymnasium.se
783. Jean-Paul-Schule Kassel [Electronic resource]. – URL : www.jean-paul-schule.de
784. Jenaplan Basisschool de Carrousel [Electronic resource]. – URL : <http://www.carrousel.nl>
785. Joensuu Joensuun Steinerkoulu [Electronic resource]. – URL : <http://www.joensuunsteiner.net>

786. Johanna-Ruß-Schule [Electronic resource]. – URL : www.waldorf-net.de/j-r-s
787. Johannes Kool ja Lasteaed Rosmal [Electronic resource]. – URL : <http://www.rosma.edu.ee>
788. Johanneschool [Electronic resource]. – URL : www.johanneschooltiel.nl
789. Johannes-Schule Bonn, Förderschule mit verschiedenen [Electronic resource]. – URL : www.iohannes-schule-bonn.de
790. Johannes-Schule, Waldorfschule f. Lern- u. Erziehungshilfe [Electronic resource]. – URL : www.Johannes-Schule.de
791. Johannes-Schule-Berlin, Waldorfsch. in Wilmersdorf/Schöneberg [Electronic resource]. – URL : <http://www.johannes-schule-berlin.de/>
792. Josefinaskolan [Electronic resource]. – URL : www.josefinaskolan.nu
793. Jyväskylä Jyväskylän Rudolf Steiner-koulu [Electronic resource]. – URL : <http://www.jklsteinerkoulu.fi>
794. Kalmar Waldorfskola [Electronic resource]. – URL : www.kalmarwaldorfskola.se
795. Karel de Grote College [Electronic resource]. – URL : www.kgcnijmegen.nl
796. Karl Schubert Schule Leipzig [Electronic resource]. – URL : www.karl-schubert-schule-leipzig.de
797. Karl-König-Schule [Electronic resource]. – URL : <http://www.karl-koenig-schule.de/>
798. Karl-Schubert-Schule Graz [Electronic resource]. – URL : <http://www.kss-graz.at>
799. Karl-Schubert-Schule Wien [Electronic resource]. – URL : <http://www.karl-schubert-schule.at>
800. Karl-Schubert-Schule. Waldorfschule für seelenpflegebedürftige [Electronic resource]. – URL : <http://www.karl-schubert-schule.de/>
801. Karlshamns Waldorfskola [Electronic resource]. – URL : www.daggkapan.com
802. Kékvölgy Pilisszentlászlói Waldorf Szlovák Nemzetiségi [Electronic resource]. – URL : www.kekvolgy.hu
803. Kildare Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.kildaresteinerschool.org
804. Kilkenny Waldorf Initiative, Callan [Electronic resource]. – URL : www.kilkennysteinerschool.com
805. Kis Göncöl Waldorf Általános Iskola és AMI [Electronic resource]. – URL : www.kisgoncol.hu
806. Kispesti Waldorf Óvoda [Electronic resource]. – URL : www.waldorfkispest.hu
807. Koninklijk Atheneum Lyceum [Electronic resource]. – URL : <http://www.koninklijkatheneumlyceum.nl>

- lyceummechelen.be
808. Koninklijk Atheneum Sint-Niklaas [Electronic resource]. – URL : <http://www.kasintniklaas.be>
809. Kore – Ass. Culturale per la pedagogia steineriana [Electronic resource]. – URL : www.associazionekore.org
810. Kouvola Kymenlaakson Steinerkoulu [Electronic resource]. – URL : <http://www.kymensteiner.net>
811. Krankenschule der Therapeutische Gemeinschaft f. Kinder-und Jugendpsychiatrie [Electronic resource]. – URL : <http://www.hoefeambelchen.de/>
812. Kristofferskolan [Electronic resource]. – URL : www.kristofferskolan.se
813. Kristofferskolen [Electronic resource]. – URL : www.kristofferskolen.dk
814. Kuopio Kuopion steinerkoulu Virkkula [Electronic resource]. – URL : <http://www.kuopionsteiner.fi/>
815. Lahti Lahden Rudolf Steiner -koulu [Electronic resource]. – URL : <http://www.lahdensteiner.fi>
816. Lancaster Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.lancastersteiner.org.uk
817. Landelijke Steinerschool Munte [Electronic resource]. – URL : www.landelijke-steinerschool-munte.be
818. Lappeenranta Lappeenrannan steinerkoulu [Electronic resource]. – URL : <http://www.lprsteinerkoulu.fi>
819. Leeuwenhart school [Electronic resource]. – URL : [www.leeuwenhart school.nl](http://www.leeuwenhart.school.nl)
820. Leerhuis Brussel [Electronic resource]. – URL : <http://www.leerhuisbrussel.be/>
821. Leuven Middelbare Rudolf Steinerschool Vlaanderen [Electronic resource]. – URL : www.steinerschoolleuven.be
822. Libera Scuola Rudolf Steiner [Electronic resource]. – URL : www.liberascuola-rudolfsteiner.it
823. Libera Scuola Steiner-Waldorf Novalis [Electronic resource]. – URL : www.lacruna.it
824. Liceul Waldorf Bucuresti [Electronic resource]. – URL : www.waldorf-bucuresti.ro
825. Liceul Waldorf Cluj-Napoca [Electronic resource]. – URL : www.waldorfcluj.ro
826. Liceul Waldorf Iasi [Electronic resource]. – URL : www.waldorf-iasi.ro
827. Liceul Waldorf Timisoara [Electronic resource]. – URL : www.waldorftm.ro
828. Lier Middelbare Rudolf Steinerschool Vlaanderen [Electronic resource]. – URL : www.steinerschoollier.be
829. Linnéaskolan [Electronic resource]. – URL : www.linneaskolanvaxjo.se

830. Linnéskolan [Electronic resource]. – URL : www.linneskolan.se
831. Lunds Montessorigrundskola (Lund) [Electronic resource]. – URL : <http://www.lmg.lund.se>
832. Lycee International Montessori (Bailly, Yvelines) – [Electronic resource]. – URL : <http://www.lyceeinternationalmontessori.fr>
833. Lyon, École Rudolf Steiner [Electronic resource]. – URL : ecole.steiner.lyon.free.fr
834. Mälaröarnas Waldorfskola [Electronic resource]. – URL : www.mws.nu
835. Mandulafa Waldorf Iskola [Electronic resource]. – URL : www.waldorfpecs.hu
836. Marecollege [Electronic resource]. – URL : www.marecollege.nl
837. Mariaskolan [Electronic resource]. – URL : www.mariaskolan-jarna.se
838. Mariehamn Waldorfskolan på Åland [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf.ax>
839. Martinaskolan [Electronic resource]. – URL : www.martinaskolan.se
840. Martinskolan [Electronic resource]. – URL : www.martinskolan.se
841. Meander Vrije School voor basisonderwijs [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschoolmeander.nl
842. MediaNet GmbH [Electronic resource]. – URL : [freinet.de](http://www.freinet.de)
843. Michael Bauer Schule, Freie Waldorfschule mit Förderklassenbereich [Electronic resource]. – URL : <http://www.michael-bauer-schule.de/>
844. Michaël College [Electronic resource]. – URL : www.michaelcollege.nl
845. Michael Hall School [Electronic resource]. – URL : www.michaelhall.co.uk
846. Michael House School [Electronic resource]. – URL : www.michaelhouseschool.com
847. Michael School Haarlemmermeer [Electronic resource]. – URL : www.michaelschoolhaarlemmermeer.nl
848. Michael Schule Freiburg [Electronic resource]. – URL : <http://www.michael-schule-freiburg.de/>
849. Michael Schule Harburg e.V. [Electronic resource]. – URL : <http://www.michaelschule.net/>
850. Michaeli Schule Köln, FWS mit integrativem Unterricht [Electronic resource]. – URL : www.michaeli-schule-koeln.de
851. Michaelischule Kufstein [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf-kufstein.at/http://www.waldorf-kufstein.at>
852. Michaelschool [Electronic resource]. – URL : www.michaelschoolleeuwarden.nl
853. Middelbare Rudolf Steinerschool Vlaanderen [Electronic resource]. – URL : www.steinerschoolgent.be
854. Middelbare Rudolf Steinerschool Vlaanderen [Electronic resource]. – URL : www.msv-vzw.be

855. Middelbare Rudolf Steinerschool) [Electronic resource]. – URL : www.de-es.be
856. Middenschool Genk en Methodeonderwijs De Lotus [Electronic resource]. – URL : <http://www.msgenk.be>
857. Middenschool Genk [Electronic resource]. – URL : msgenk.be
858. Middenschool Meander (Freinet) Sint-Michiels [Electronic resource]. – URL : ms-meander.be
859. Mihály Kertje Kecskeméti Waldorf Általános [Electronic resource]. – URL : www.kecskemetiwaldorf.hu
860. Mikaelgården [Electronic resource]. – URL : www.mikaelgarden.se
861. Mikaeliskolan [Electronic resource]. – URL : www.mikaeliskolan.se
862. Mol An Oige Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.steinerennistymon.org
863. Montessori Grundschule-Farnweg [Electronic resource]. – URL : <http://www.montessori-grundschule.de>
864. Montessori Grund-und Hauptschule (Passau) [Electronic resource]. – URL : <http://www.montessori-passau.de>
865. Montessori House BelgiumBraine-L'Alleud [Electronic resource]. – URL : <http://montessorihouse.cjb.net>
866. Montessori School of Lyon [Electronic resource]. – URL : <http://www.montessori-lyon.com>
867. Montessori Schule Kassel [Electronic resource]. – URL : <http://www.montessori-kassel.com>
868. Montessori Verein Moedling [Electronic resource]. – URL : <http://www.montessori-moedling.at>
869. Montessori-Gymnasium Dusseldorf [Electronic resource]. – URL : <http://www.mg-ddorf.de/>
870. Montessori-Kinderhaus und-Schule [Electronic resource]. – URL : <http://www.montessori-verein.at>
871. Montessori-paivakori Pikku Helsinki [Electronic resource]. – URL : <http://www.pikkuomppu.net>
872. Montessorischule Dachau [Electronic resource]. – URL : <http://www.dachau.baynet.de/users/niagara/>
873. Montessori-Volksschule (Neu-Ulm, Bavaria) [Electronic resource]. – URL : <http://www.montessoripaedagogik-neuulm.de>
874. Mont-Godinne Le Jardin De Physalis [Electronic resource]. – URL : www.jardindephysalis.be
875. Moray Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.moraysteinerschool.org
876. Mourne Grange Village Home School [Electronic resource]. – URL : www.mournegrange.org
877. MS a ZS Montessori Kladno (Kladno) [Electronic resource]. – URL :

- <http://web.quick.cz/montessori/>
878. Næstved Fri Skole [Electronic resource]. – URL : <http://www.naestved-fri-skole.dk/>
879. Namur Le jardin des deux pays [Electronic resource]. – URL : www.ecole-maternelle.be
880. Nant-y-Cwm Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.nant-y-cwm.co.uk
881. Napraforgó Waldorf Általános Iskola [Electronic resource]. – URL : www.napraforgoiskola.hu
882. Napsugár Waldorf Iskola és AMI [Electronic resource]. – URL : www.napsugariskola.hu
883. NestLingue Montessori (Prague) [Electronic resource]. – URL : <http://www.nestlingue.cz>
884. Neue Schule Hamburg [Electronic resource]. – URL : <http://www.neue-schule-hamburg.org/>
885. Niepubliczna Podstawowa Szkoła Montessori (Warszawa) [Electronic resource]. – URL : www.montessori.prv.pl
886. Nieuwe Regentesseschool [Electronic resource]. – URL : <http://www.nieuweregentesseschool.nl>
887. Nivalisskolan [Electronic resource]. – URL : www.novalisskolan.se
888. Norwich Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.norwichsteinerschool.co.uk
889. Novalis College [Electronic resource]. – URL : www.novalis.nl
890. Óbudai Waldorf Általános Iskola Gimnázium és AMI [Electronic resource]. – URL : www.waldorf-obuda.hu
891. Ochil Tower [Electronic resource]. – URL : <http://www.ochiltowerschool.org.uk/Curative/curative.htm>
892. Odilienschule, Verein für Seelenpflege bedürftige Kinder [Electronic resource]. – URL : <http://www.odilienschule-mannheim.de/>
893. Olomouc. Waldorfské třídy Základní školy [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfolomouc.cz>
894. Ondersteuning op school (KIDS) [Electronic resource]. – URL : <http://www.amerpoort.nl/kinderen/overdag/5---11-jaar/ondersteuning-op-school-kids>
895. Opb de Bothoven [Electronic resource]. – URL : freinetschool.nl
896. Örebro Waldorfskola [Electronic resource]. – URL : www.orebrowaldorfskola.se
897. Orionskolan [Electronic resource]. – URL : www.orionskolan.se
898. Örjanskolan [Electronic resource]. – URL : www.orjanskolan.se
899. Orust Waldorfskola [Electronic resource]. – URL : www.orustwaldorfskola.se
900. Osnovna waldorfska skola, Rijeka [Electronic resource]. – URL : www.

- mojarijeka.hr/vijesti/posjet-waldorfskoj-u-rijeci/
901. Ostrava. Střední odborná škola waldorfská [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfostrava.cz/ss/>
902. Ostrava. Waldorfské třídy Základní školy [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfostrava.cz/>
903. Oulu Oulun steinerkoulu [Electronic resource]. – URL : <http://www.oulun-steinerkoulu.fi>
904. Pahkla Camphilli Kūla [Electronic resource]. – URL : <http://www.pahklack.org/en/index.htm>
905. Paracelsus Schule Salzburg [Electronic resource]. – URL : <http://www.paracelsus-schule.salzburg.at>
906. Parcival College [Electronic resource]. – URL : www.parcivalcollege.nl
907. Parcivalschool [Electronic resource]. – URL : www.parcivalschool.be
908. Pardubice. Waldorfské třídy Základní školy [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfpardubice.cz/>
909. Parzival-Schule München [Electronic resource]. – URL : <http://www.heilende-erziehung.de/>
910. Parzival-Schule, Waldorfschule am Heilpäd. Therapeutikum [Electronic resource]. – URL : <http://www.parzival-schule-berlin.de/>
911. Parzival-Schule-Aachen [Electronic resource]. – URL : www.parzival-schule-aachen.de
912. Perintparti Szó-fogadó Szombathelyi Waldorf [Electronic resource]. – URL : www.waldorfszombathely.hu
913. Pesthidegkúti Waldorf Altalános Iskola Művészeti [Electronic resource]. – URL : www.phwi.hu
914. Písek. Waldorfské třídy Základní školy [Electronic resource]. – URL : <http://www.zssvobodna.cz>
915. Pori Porin seudun steinerkoulu [Electronic resource]. – URL : <http://www.porinsteinerkoulu.fi>
916. Porvoo Fredrikakoulu – Fredrikaskolan [Electronic resource]. – URL : <http://www.fredrikakoulu.fi>
917. Praha 5. Waldorfské třídy Základní školy [Electronic resource]. – URL : <http://www.wspj.cz>
918. Praha 6. Waldorfské třídy Základní školy [Electronic resource]. – URL : <http://www.crea.cz/wzsdedina/>
919. Příbram II. Waldorfské třídy Základní školy [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf.pb.cz>
920. Private Herder-Schule (Wuppertal) [Electronic resource]. – URL : <http://www.herder-schule.de>
921. R. Steiner School R'dam [Electronic resource]. – URL : www.rudolfsteinerschool.nl
922. Raheen Wood Steiner National School [Electronic resource]. – URL :

- www.raheenwood.org
923. Rákosmenti Waldorf Általános Iskola és AMI [Electronic resource]. – URL : www.waldorfsuli.hu
924. Rakvere Vanalinna Kool [Electronic resource]. – URL : <http://www.vanalinnakool.ee>
925. Rennes, École Les Capucines [Electronic resource]. – URL : <http://ecolecapucines.overblog.com/>
926. Rhein-Main International Montessori School [Electronic resource]. – URL : <http://www.rims-web.de>
927. Rigas Valdorfskola [Electronic resource]. – URL : www.rvds.lv
928. Ringwood Waldorf School [Electronic resource]. – URL : www.ringwoodwaldorfschool.org.uk
929. Rovaniemi Rovaniemen steinerkoulu [Electronic resource]. – URL : <http://www.rovaniemensteinerkoulu.fi>
930. Rowan House Montessori School [Electronic resource]. – URL : http://www.rowanhouse_stradbroom.buyandsell.ie
931. Rudolf Steiner College [Electronic resource]. – URL : www.rudolfsteinercollege.nl
932. Rudolf Steiner Educare [Electronic resource]. – URL : www.rudolfsteinereducare.nl
933. Rudolf Steiner Landschule Schönau [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf-schoenau.at>
934. Rudolf Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.rsskl.org
935. Rudolf Steiner School Breda [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschoolbreda.nl
936. Rudolf Steiner School South Devon [Electronic resource]. – URL : www.steiner-south-devon.org
937. Rudolf Steiner Schule Bochum [Electronic resource]. – URL : www.rss-bochunvde
938. Rudolf Steiner Schule Dietzenbach [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-dietzenbach.de
939. Rudolf Steiner Schule Hamburg-Altona [Electronic resource]. – URL : <http://www.fws-bremen-nord.de/>
940. Rudolf Steiner Schule Mittelrhein [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-neuwied.de
941. Rudolf Steiner Schule Nürtingen [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-nuertingen.de/>
942. Rudolf Steiner Schule Siegen [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-siegen.de
943. Rudolf Steiner Schule, Freie Waldorfschule in Mönchengladbach [Electronic resource]. – URL : www.freie-waldorfschule-mg.de
944. Rudolf Steiner Skolen i Esbjerg [Electronic resource]. – URL : www.rudolfsteiner.dk

- rudolfsteinerskolenesbjerg.dk
945. Rudolf Steiner Skolen i Esbjerg [Electronic resource]. – URL : www.rudolfsteinerskolenesbjerg.dk
946. Rudolf Steiner Skolen i Hjortespring [Electronic resource]. – URL : www.Michaelskolen.dk
947. Rudolf Steiner Skolen i København [Electronic resource]. – URL : www.steinerskolen-kbh.dk
948. Rudolf Steiner Skolen i Nordsjælland [Electronic resource]. – URL : www.rss-kvistgaard.dk
949. Rudolf Steiner Skolen i Odense [Electronic resource]. – URL : www.steinerskolen-odense.dk
950. Rudolf Steiner Skolen i Odense [Electronic resource]. – URL : www.specialklasserne.dk
951. Rudolf Steiner Skolen i Silkeborg [Electronic resource]. – URL : www.steinerskolen-8600.dk
952. Rudolf Steinerschool [Electronic resource]. – URL : www.vrije.schoolroosendaal.nl
953. Rudolf Steinerschool Alkmaar [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschoolalkmaar.nl
954. Rudolf Steinerschool De Bilt [Electronic resource]. – URL : www.rudolfsteinerschooldebilt.nl
955. Rudolf Steinerschool De Zonnewijzer [Electronic resource]. – URL : www.steinerschoolleuven.be
956. Rudolf Steinerschool Haarlem [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschoolhaarlem.nl
957. Rudolf Steinerschool Kempen [Electronic resource]. – URL : www.steinerschoolturnhout.be
958. Rudolf Steinerschool Kempen De Sterredaalders [Electronic resource]. – URL : www.steinerschoollier.be
959. Rudolf Steinerschool Rotterdam [Electronic resource]. – URL : www.rudolfsteinerschool.nl
960. Rudolf Steiner-Schule Klagenfurt [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-klagenfurt.at>
961. Rudolf Steiner-Schule Nürnberg [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-nuernberg.de/>
962. Rudolf Steiner-Schule Salzburg [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf-salzburg.info/>
963. Rudolf Steiner-Schule Wien-Mauer [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf-mauer.at/>
964. Rudolf Steiner-Schule Wien-Pötzleinsdorf [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-poetzleinsdorf.at>
965. Rudolf Steinerskolan i Lund [Electronic resource]. – URL : www.rudolfsteinerskolan.se

- waldorf-lund.com
966. Rudolf Steinerskolan [Electronic resource]. – URL : www.steinerskolan.se
967. Rudolf Steinerskolan [Electronic resource]. – URL : www.rudolfsteinerskolan.se
968. Rudolf Steiner-Skolen i Århus [Electronic resource]. – URL : www.rudolfsteinerskolen-aarhus.dk
969. Rudolf-Steiner-Schule Augsburg [Electronic resource]. – URL : <http://www.r-s-schule.de/>
970. Rudolf-Steiner-Schule Bergedorf [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-bergedorf.de/>
971. Rudolf-Steiner-Schule Berlin [Electronic resource]. – URL : <http://www.dahlem.waldorf.net/>
972. Rudolf-Steiner-Schule Bielefeld [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-bielefeld.ae
973. Rudolf-Steiner-Schule Coburg [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-coburg.de/>
974. Rudolf-Steiner-Schule Dortmund [Electronic resource]. – URL : www.rss-do.de
975. Rudolf-Steiner-Schule Düsseldorf [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschuleduesseldorf.de
976. Rudolf-Steiner-Schule Gröbenzell [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-groebenzell.de/>
977. Rudolf-Steiner-Schule Hagen [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-haaen.de
978. Rudolf-Steiner-Schule Hamburg-Bergstedt [Electronic resource]. – URL : <http://www.steinerschule-bergstedt.de/>
979. Rudolf-Steiner-Schule Hamburg-Harburg [Electronic resource]. – URL : <http://www.rudolfsteinerschule-harburg.de/>
980. Rudolf-Steiner-Schule Hamburg-Nienstedten [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-nienstedten.de/>
981. Rudolf-Steiner-Schule Hamburg-Wandsbek [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-wandsbek.de/>
982. Rudolf-Steiner-Schule Ismaning. Freie Waldorfschule [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-ismaning.de/>
983. Rudolf-Steiner-Schule Loheland [Electronic resource]. – URL : www.loheland.de
984. Rudolf-Steiner-Schule Lüneburg [Electronic resource]. – URL : www.rudolf-steiner-schule-lueneburg.de
985. Rudolf-Steiner-Schule München-Daglfing [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-daglfing.de/>
986. Rudolf-Steiner-Schule München-Schwabing [Electronic resource]. –

- URL : <http://www.waldorfschule-schwabing.de/>
987. Rudolf-Steiner-Schule Nordheide [Electronic resource]. – URL : www.rss-nordheide.de
988. Rudolf-Steiner-Schule Remscheid [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-remscheid.de
989. Rudolf-Steiner-Schule Schloss Hamborn [Electronic resource]. – URL : www.schlosshamborn.de
990. Rudolf-Steiner-Schule VS-Schwenningen [Electronic resource]. – URL : <http://www.rss-vs.de/>
991. Rudolf-Steiner-Schule Witten [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-witten.de
992. Rudolf-Steiner-Schule Wuppertal [Electronic resource]. – URL : www.rudolf-steiner-schule-wuppertal.de
993. Saint-Girons, Primaire École Chant'Arize [Electronic resource]. – URL : <http://chantarize.free.fr/>
994. Saltaskolan [Electronic resource]. – URL : www.saltaby.se
995. Sammatti Sammatin vapaa kyläkoulu [Electronic resource]. – URL : <http://www.sammatinvapaakoulu.fi>
996. Schule am Reuenberg [Electronic resource]. – URL : <http://www.reuenbergsschule.essen.de>
997. Scoala Waldorf «Hans Spalinger» Rosia [Electronic resource]. – URL : <http://www.prorosia.org/>
998. Scoala Waldorf Braila [Electronic resource]. – URL : www.waldorfbraila.ro
999. Scoala Waldorf Simeria [Electronic resource]. – URL : www.waldorfsimeria.ro
1000. Scuola «La Fonte» [Electronic resource]. – URL : [www.scuolawaldorfmanduria](http://www.scuolawaldorfmanduria.it)
1001. Scuola Chicco di grano [Electronic resource]. – URL : www.chiccodigrano.it
1002. Scuola Rudolf Steiner [Electronic resource]. – URL : www.rudolfsteiner.it
1003. Scuola Rudolf Steiner [Electronic resource]. – URL : www.scuolasteiner-trento.it
1004. Scuola Rudolf Steiner «Giardino del Cedri» [Electronic resource]. – URL : www.giardinodeicedri.it
1005. Scuola Steiner Waldorf Aurora [Electronic resource]. – URL : www.aurorascuola.it
1006. Scuola Steiner Waldorf Verona [Electronic resource]. – URL : www.scuolawaldorfverona.it
1007. Scuola Steineriana Cometa [Electronic resource]. – URL : www.scuolacometa.it

1008. Scuola Steineriana di Oriago [Electronic resource]. – URL : www.scuolasteineriana-oriago.com
1009. Scuola steineriana Maria Garagnani [Electronic resource]. – URL : www.scuolasteineriana.org
1010. Scuola Steiner-Waldorf di Reggio Emilia [Electronic resource]. – URL : www.scuolawaldorffreggio.org
1011. Scuola Waldorf «Il piccolo principe» [Electronic resource]. – URL : www.waldorf-bolzano.it
1012. Scuola Waldorf «La chiave d'oro» [Electronic resource]. – URL : www.lachiavedoro.org
1013. Scuola Waldorf di Firenze [Electronic resource]. – URL : www.scuolawaldorffirenze.it
1014. Scuola Waldorf di Padova [Electronic resource]. – URL : www.waldorfpadova.it
1015. Scuola Waldorf Silvana Corazza [Electronic resource]. – URL : www.scuolawaldorfsagrado.it
1016. Secrets d Enfance (Vernouillet, Yvelines [Electronic resource]. – URL : <http://www.secretsdenfance.com>
1017. Seinäjoki Etelä-Pohjanmaan Rudolf Steiner-koulu [Electronic resource]. – URL : <http://www.epsteiner.fi>
1018. Semily. Waldorfské třídy Základní školy [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf-semily.cz/?s=zs>
1019. Sheiling School [Electronic resource]. – URL : <http://www.sheiling.school.org.uk/intro.htm>
1020. Skryllebynskolan Koansvarig Grundskolan (Dalby) [Electronic resource]. – URL : <http://www.dalbysandbymontessori.nu>
1021. Söderköpings Waldorfskola [Electronic resource]. – URL : www.soderkopingswaldorfskolan.net
1022. Solvikskolan [Electronic resource]. – URL : www.solvikskolan.se
1023. SonnenlandSchule [Electronic resource]. – URL : <http://www.sonnenlandschule.at/> <http://www.sonnenlandschule.at>
1024. Sophiaskolan [Electronic resource]. – URL : www.sophiaskolan.se
1025. Spoleczna Wolna Szkola Waldorfska [Electronic resource]. – URL : www.wolna-szkola.org.pl
1026. St. Maarten Montessori School [Electronic resource]. – URL : <http://www.montessorixm.net>
1027. St. Paul's Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.stpaulssteinerschool.org
1028. Ståthögaskolan (f d Fridaskolan) [Electronic resource]. – URL : www.stathogaskolan.se
1029. Stegehus Waldorfskola [Electronic resource]. – URL : www.stegehus.com
1030. Steinerscholen in Wallonië Court-Saint-Etienne Libre Ecole Rudolf

- Steiner La Ferme Blanche [Electronic resource]. – URL : www.ecole-steiner.be
1031. Steinerschool Antwerpen [Electronic resource]. – URL : www.steinerschoolantwerpen.be
1032. Steinerschool Antwerpen Middelbare School (voorheen Hiberniaschool) [Electronic resource]. – URL : www.steinerschoolantwerpen.be
1033. Steinerschool Ieper «Koningsdale» [Electronic resource]. – URL : www.steinerschoolieper.be of www.koningsdale.be
1034. Stichting Consent [Electronic resource]. – URL : <http://www.consent-enschede.nl>
1035. Stichtse Vrije School [Electronic resource]. – URL : www.stichtsevrijeschool.nl
1036. Stichtse Vrije School Tobiasstroom [Electronic resource]. – URL : www.tobiaszeist.nl
1037. Střední škola – Waldorfské lyceum [Electronic resource]. – URL : <http://www.wspj.cz>
1038. Sudbury school Gent [Electronic resource]. – URL : <http://www.sudbury.be/>
1039. Súkromá základná škola waldorfská [Electronic resource]. – URL : www.waldorf.sk
1040. Szabad Waldorf Általános Iskola [Electronic resource]. – URL : www.waldorfszeged.hu
1041. Szekszárdi Waldorf Óvoda [Electronic resource]. – URL : www.waldorf.szekszard.hu
1042. Szkola Podstawowa „Istota” [Electronic resource]. – URL : www.istota.edu.pl
1043. T Schommelbootje [Electronic resource]. – URL : <http://www.schommelbootje.be>
1044. Talander nevenvestiging Vrije School Heerlen [Electronic resource]. – URL : www.talander.org
1045. Talander Schulgemeinschaft e.V., Schule für Erziehungshilfe [Electronic resource]. – URL : <http://www.talander-schule.de/>
1046. Tallinna Vaba Waldorfkool [Electronic resource]. – URL : <http://tallinn.waldorf.ee>
1047. Tampere Tampereen Rudolf Steiner-koulu [Electronic resource]. – URL : <http://www.tampereensteinerkoulu.fi>
1048. Tartu Maarja Kool [Electronic resource]. – URL : <http://www.maarja.tartu.ee>
1049. Tartu Waldorfgümnaasium [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfkool.info>
1050. Tavistock and Summerhill Preparatory School [Electronic resource]. – URL : <http://www.tavistockandsummerhill.co.uk/curriculum>

1051. The Montessori School of Carlow and Laois [Electronic resource]. – URL : <http://www.themontessorischool.info>
1052. The Mulberry Tree [Electronic resource]. – URL : www.mulberrytree.org.uk
1053. The St. Michael Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.stmichaelsteiner.hounslow.sch.co.uk
1054. The Steiner Academy Hereford [Electronic resource]. – URL : www.steineracademyhereford.eu
1055. TING-Schule, Berlin [Electronic resource]. – URL : <http://www.ting-schule.de/>
1056. Tobiasschool (Po en VO) [Electronic resource]. – URL : www.tobiasschool.nl
1057. Tobiasschool Zeist [Electronic resource]. – URL : www.tobiaszeist.nl
1058. Tuimelaar [Electronic resource]. – URL : <http://www.tuimelaar.be>
1059. Turku Turun Steiner-koulu [Electronic resource]. – URL : <http://www.turunsteinerkoulu.fi>
1060. Uppsala Fria Waldorfgymnasium [Electronic resource]. – URL : www.uppsalawaldorfskola.nu
1061. Uppsala Montessoriskola (Uppsala) [Electronic resource]. – URL : <http://www.uppsalamontessori.se>
1062. Uppsala Waldorfskola [Electronic resource]. – URL : www.uppsala.waldorfskola.nu
1063. VaasaVaasan Rudolf Steiner -koulu [Electronic resource]. – URL : <http://www.vaasansteinerkoulu.fi>
1064. Váci Waldorf Általános Iskola és AMI [Electronic resource]. – URL : www.zpok.hu/waldorf
1065. Vantaa Vantaan seudun steinerkoulu [Electronic resource]. – URL : <http://vantaansteinerkoulu.fi>
1066. Västerås Waldorfskola [Electronic resource]. – URL : www.vwaldorf.se
1067. Verrières Libre École Rudolf Steiner [Electronic resource]. – URL : <http://www.steiner-waldorf-vlb.fr/>
1068. Vidar Skolen Rudolf Steiner-Skolen [Electronic resource]. – URL : www.vidarskolen.dk
1069. Vidarskolan [Electronic resource]. – URL : www.vidarskolan.se
1070. Vihti Vihdin steinerkoulu [Electronic resource]. – URL : <http://www.vihdinsteinerkoulu.fi>
1071. Viljandi Vaba Waldorfkool [Electronic resource]. – URL : www.waldorf.vil.ee
1072. Vilnius Valdorfo mokykla [Electronic resource]. – URL : www.vivamokykla.lt
1073. Vive l'enfance – International Montessori School [Electronic resource]. – URL : <http://www.vive-l-enfance.fr>
1074. Vollen Montessori Skole og Barnehage. [Electronic resource]. – URL :

- <http://www.vollenmontessori.no>
1075. Vrije Basisschool De Esch [Electronic resource]. – URL : www.deesch.nl
1076. Vrije Basisschool De Regenboog [Electronic resource]. – URL : www.vbs-deregenboog.nl
1077. Vrije basisschool De Zevenster [Electronic resource]. – URL : www.zevenster-uden.com
1078. Vrije Rudolf Steinerschool Vlaanderen [Electronic resource]. – URL : www.stainerschoolgent.be
1079. Vrije School Amersfoort [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschoolamersfoort.nl
1080. Vrije School Brabant [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschoolbrabant.nl
1081. Vrije School Christophorus [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschoolroermond.nl
1082. Vrije School De Berkel [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschoolenzutphen.nl
1083. Vrije School de Es [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschoollassen.nl
1084. Vrije School De IJssel [Electronic resource]. – URL : www.deijsselbasisonderwijs.nl
1085. Vrije School De Kleine Johannes [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschooldekleinejohannes.nl
1086. Vrije School De Kleine Prins [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschooldekleineprins.nl
1087. Vrije school de Sterrenzanger [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschooloudorp.nl
1088. Vrije School de Strijene [Electronic resource]. – URL : www.destrijene.nl
1089. Vrije School De Toermalijn [Electronic resource]. – URL : www.de-toermalijn.nl
1090. Vrije School De Vijfster [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschoolapeldoorn.nl
1091. Vrije School De Zevenster [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschoololdenzaal.nl
1092. Vrije School De Zwaan [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschooldezwaan.nl
1093. Vrije School De Zwaneridder [Electronic resource]. – URL : www.zwaneridder.nl
1094. Vrije School Driebergen [Electronic resource]. – URL : www.vsdriebergen.nl
1095. Vrije School Ede [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschoolede.nl
1096. Vrije School Heerlen [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschoolheerlen.nl
1097. Vrije School Kennemerland [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschoolkennemerland.nl

- schoolhaarlem.nl
1098. Vrije School Mareland [Electronic resource]. – URL : www.vsmareland.nl
1099. Vrije School Michaël [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschoolmichael.nl
1100. Vrije School Michaël [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschoolzwolle.nl
1101. Vrije School Parcival [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschoolparcival.nl
1102. Vrije School Peelland [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschoolpeelland.nl
1103. Vrije School Raphaël [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschool-almere.nl
1104. Vrije School Ridderspoor [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschool-alphen.nl
1105. Vrije School Texel [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschooltexel.nl
1106. Vrije School Utrecht [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschoolutrecht.nl
1107. Vrije School Vredenhof [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschoolvredenhof.nl
1108. Vrije School Waterland [Electronic resource]. – URL : www.vswaterland.nl
1109. Vrije School Widar [Electronic resource]. – URL : www.vswidar.nl
1110. Vrije School Wonnebald [Electronic resource]. – URL : www.wonnebald.nl
1111. Vrije School Zaanstreek [Electronic resource]. – URL : www.vrijeschoolzaanstreek.nl
1112. Vrije School Zeeland [Electronic resource]. – URL : www.vsz.nl
1113. Vrije School Zutphen [Electronic resource]. – URL : www.vszutphen.nl
1114. Waldorf Általános Iskola és AMI [Electronic resource]. – URL : www.vadrozsa.waldorf.hu
1115. Waldorf Általános Iskola, Gimnázium és Óvoda és AMI [Electronic resource]. – URL : www.nyiregyhazi.waldorf.hu
1116. Waldorf School of South West London [Electronic resource]. – URL : www.waldorf-sw-london.org
1117. Waldorf Umeå [Electronic resource]. – URL : www.waldorfumea.se
1118. Waldorfschule Dreiklang [Electronic resource]. – URL : www.dreiklangschule.at
1119. Waldorfschule für den ländlichen Raum Seewalde [Electronic resource]. – URL : www.waldorf-seewalde.de
1120. Waldorfschule in Ostholstein [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-in-ostholstein.de

1121. Waldorfschule Potsdam [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-potsdam.de/>
1122. Waldorfschule Rostock [Electronic resource]. – URL : www.waldorfschule-rostock.de
1123. Waldorfschule Silberwald [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-silberwald.de/>
1124. Waldorfschule Tübingen [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorfschule-tuebingen.de/>
1125. Waldorfska skola u Zagrebu [Electronic resource]. – URL : www.waldorfska-skola.com
1126. Waldorfska Sola Ljubljana [Electronic resource]. – URL : www.waldorf.si
1127. Waldorfska šola Ljubljana OE Celje [Electronic resource]. – URL : www.waldorf-celje.si
1128. Waldorfska šola Ljubljana OE Maribor [Electronic resource]. – URL : www.waldorf-mb.si
1129. Waldorfska Szkola Podstawowa [Electronic resource]. – URL : www.szkola-waldorfska.edu.pl
1130. Waldorfska Szkola Podstawowa im. Cypriana K. Norwida [Electronic resource]. – URL : www.szkola-waldorfska.bielsko.pl
1131. Waldorfska Szkola Podstawowa im. Cypriana K. Norwida [Electronic resource]. – URL : ww.szkola-waldorfska.bielsko.pl
1132. Waldorfska Szkola Podstawowa im. Janusza Korczaka [Electronic resource]. – URL : www.waldorfska.szkola.krakow.pl
1133. Waldorfskolen i Aalborg [Electronic resource]. – URL : <http://www.oestskolen.dk/>
1134. Westfriese Vrije School Parcival [Electronic resource]. – URL : www.parcival-hoorn.nl
1135. Widar Schule, WakJorfschule in Bochum-Wattenscheid [Electronic resource]. – URL : www.widarschule.de
1136. Widar vrijeschool [Electronic resource]. – URL : www.widar.vrijeschool.nl
1137. Wiener Montessori-Schulen [Electronic resource]. – URL : <http://www.montessorischule.at>
1138. Windrather Talschule [Electronic resource]. – URL : www.windrather-talschule.de
1139. Wynstones School [Electronic resource]. – URL : www.wynstones.com
1140. Yggdrasil (De Hazelaar) [Electronic resource]. – URL : education.skynet.be/yggdrasil
1141. York Steiner School [Electronic resource]. – URL : www.yorksteinerschool.org
1142. Základní a střední škola waldorfská Semily [Electronic resource]. – URL : <http://www.waldorf-semily.cz/?s=ss>

1143. Základní a střední škola waldorfská [Electronic resource]. – URL :
<http://www.sssjak.cz>
1144. Zeister Vrije School locaties [Electronic resource]. – URL : www.zeistervrijeschool.nl

Наукове видання

Оксана ЗАБОЛОТНА

***ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ШКІЛЬНОЇ
ОСВІТИ У КРАЇНАХ
ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ***

Монографія

2 вересня 2013