
 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-1-11-19>

 <https://orcid.org/0000-0003-0263-8211>

СЛІВЕРСЬКИЙ Богуслав

доктор габілітований, професор звичайний факультету педагогічних наук,
Лодзький університет та Академія спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської у Варшаві,
почесний голова Комітету педагогічних наук Польської академії наук,
почесний доктор НАПН України, почесний доктор Університету Марії Кюрі-Склодовської в Любліні,
почесний доктор Університету Казимира Великого в Бидгощі,
почесний доктор Люблінського католицького університету та
Університету кардинала Стефана Вишинського у Варшаві
e-mail: boguslaw.sliwerski@now.uni.lodz.pl

УДК 37.018(4)+37.016(045)

АЛЬТЕРНАТИВНА ОСВІТА В СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

Висвітлено сутність альтернативної освіти з урахуванням сучасних наукових викликів і реалій шкільної практики.

Доведено необхідність упровадження альтернатив у шкільній освіті, які конструюються як протилежності: державна vs недержавна освіта, традиційна vs інноваційна освіта, адаптивна vs емансипативна освіта, релігійна vs світська освіта, авторитарна vs антиавторитарна освіта, директивна vs недирективна освіта тощо.

Визначено зміст освітніх рішень на засадах альтернативної освіти, наголошено на зміні розуміння процесу навчання, створення ефективних умов для досягнення його результатів внаслідок системних, структурних, наприклад, архітектурних змін, а також ментальних трансформацій у (само)усвідомленні та мисленні учасників освітнього процесу у руслі інноваційного розвитку.

Охарактеризовано природу двох позицій щодо функціонування освітньої системи: консервативної, традиційної та проінноваційної, альтернативної, яка вписується в контекст соціально-політичних орієнтацій. На прикладі осві-

тньої політики Польщі окреслено «стару парадигму освіти», яка панувала в країні декілька десятиліть.

Наголошено, що більшість течій в альтернативній освіті становлять опозицію до стереотипних панівних рішень, провокують систему критики та формують контури прогресивних педагогічних ідей чи практик. Тому, на думку автора, освітні проекти є ефективними, якщо вони генеруються знизу вгору або самоорганізуються, приймаються та впроваджуються їхніми учасниками.

Обґрунтовано, що альтернативна освіта є наднаціональним явищем, яке має місце здебільшого у країнах з розвиненою демократичною системою, адже впровадження інновацій можливе у толерантному, відкритому до різноманіття суспільстві, де цінується гнучкість і креативність професійних педагогів.

Ключові слова: *альтернативна освіта; сучасна школа; дидактичний конструктивізм; освітня парадигма; процес навчання; реформи в освіті.*

Прогрес – це результат гри численних і суперечливих сил, які спрямовують криву лінію, що є образом еволюції, назад до її вихідної точки. Прогрес завжди досягається через повороти і революції, через опір і знищення, і, нарешті, через боротьбу, метою якої є зростання подібностей і зміцнення об'єднувальних зв'язків. Боротьбою, яка точиться вже не між людьми, а між почуттям і розумом, з одного боку, і жорстокістю та брутальністю інстинктивного життя – з іншого

Lalande, 1935, p. 88.

Постановка проблеми. Генезис освітніх альтернатив не залежить від територіальних, політичних, соціальних та економічних умов. Не існує «об'єктивного» критерію приналежності до альтернативної освітньої течії, оскільки це пов'язано з самореалізацією творчого педагога або з суб'єктивним вибором і відчуттям приналежності до школи, реформатора через участь і створення моделей освіти, відмінних від загальноприйнятих, домінуючих. Важливим тут є розвиток почуття ідентичності серед творців цієї освіти або їхніх наступників шляхом формування спільного розуміння

відмінностей, спільного визначення мети та підтримання мінімальних організаційних або програмних зв'язків. Тому альтернативну освіту не слід ототожнювати з якоюсь субкультурою, оскільки вона є набагато ширшою, ніж перебування поза або на маргінесі освітнього життя суспільства.

Освіта завжди передбачає звільнення або перехід від наявного стану освіти до збагачення її глибоко відмінними баченнями та проектами її реалізації. Йдеться не про реконструкцію, а про прихід до того, чого ще не існує, до стану відкритої можливості. Цей тип освіти ґрунтується на без-

посередній взаємодії між учителем і учнем, учителем і батьками дитини, апелюючи до безкорисливості, діалогу, права на самореалізацію, свободу і фантазію.

Дефініція альтернативної освіти

У літературі превалює визначення цього типу освіти як двоваріантні, взаємозаперечні ситуації вибору. Альтернативна освіта в цьому підході є результатом вибору або підтримки вчителем однієї з лише двох протилежних концепцій освіти. Це, таким чином, одна з різновидів бінарної педагогіки, зведеної до явної антиномії, що створює необхідність педагогічної дії в ситуації розбіжностей типу «або те, або інше», «або так, або так», «якщо так, то ніяк інакше» і т.д. Стосовно шкільної освіти альтернативи створюються як протилежності:

державна освіта проти приватної;
традиційна освіта проти інноваційної;
адаптивна освіта проти емансипаційної;
релігійна освіта проти світської;
авторитарна освіта проти антиавторитарної;
директивна освіта проти недирективної тощо (Śliwerski, ed., 2009).

Освітні рішення у відповідних типах шкіл взаємодіють один з одним, змінюючи наше уявлення про процес навчання, його більш ефективні умови та наслідки в результаті глибоких, системних, структурних змін (наприклад, архітектурних), а також ментальну трансформацію в (само)усвідомленні та мисленні учасників освітнього процесу, спрямовану на появу нової якості освіти. У навчанні, однак, неможливо бути трішки на одній стороні, а трішки на іншій. Вчителі – прибічники альтернативної освіти відрізняють себе від прихильників традиційної, основної, панівної, державної освіти, протиставляючи себе останнім. Альтернативна освіта передбачає право вчителя бути іншим і водночас залишатися самим собою, плекати власну педагогіку. Визнання конфіденційності (приватності) в цьому сенсі рівнозначне визнанню права на інакшість і водночас зменшення потреби порівнювати себе з іншими вчителями чи вихователями.

Абсолютна більшість течій в альтернативній освіті становлять певну опозицію до наявних рішень, створюють власну систему критики і, поєднуючись з іншими, формують контури та обриси альтернативних педагогічних ідей чи практик. У цьому контексті ми маємо справу з освітніми проектами, що генеруються знизу вгору або самоорганізуються, приймаються та реалізуються їхніми учасниками. Не існує об'єктивного критерію приналежності до

альтернативної педагогіки, оскільки вона передбачає суб'єктивний вибір і відчуття взаємозалежності через участь і створення ідеальних або практичних проєктів.

Альтернативна освіта не є контркультурним рухом у шкільній системі, оскільки остання існує і розвивається завдяки традиції, змаганню та протистоянню різноманітних моделей навчання та виховання, а отже, завдяки чинникам, без яких вона не могла б виконувати свої статутні функції. Однак її замкнення у межах традиції стало б якимсь порожнім ритуалом і церемоніалом. Утім якби він перетворився на звичайне змагання без елементів традиційного виховання, то став би не лише чимось внутрішньо суперечливим, запереченням причини свого існування, а й був би порожнім, деструктивним, анархістським процесом. У своїх припущеннях альтернативна освіта захищає поставлений під загрозу суверенітет кожного суб'єкта, особливо дітей і молоді, груп меншин та людей з особливими потребами розвитку. Вона не має на меті зробити свої освітні пропозиції матрицею, моделлю єдино правильних і цінних рішень або привести до стану анархії. З цієї причини цей тип освіти має – в кількісному сенсі – характер острівних, слідових, «маргінальних» або прикордонних рішень.

Якби всі школи були однаковими (хоча ми всі знаємо, що цього бути не може), альтернативна освіта, ймовірно, була б взагалі не потрібна. Однак це не так, тому різноманітність, як би її не розуміли, повинна мати своє місце на карті (в центрі чи на периферії) кожної освітньої системи. У кожній системі бунтарські та креативні педагоги по-своєму створюють альтернативні підходи до освіти, виховання та самих закладів освіти, які не вписуються у загальну чинну та обов'язкову карту її структур й організаційно-правових рішень. Саме вони роблять цю систему непрозорою та непослідовною, ускладнюючи життя центральних органів управління освітою чи місцевого педагогічного нагляду, розмиваючи такі очевидні межі самим фактом своєї присутності, виводячи з рівноваги ціле пропозиціями, які відмовляються брати участь у повторюваних, рутинних педагогічних діяльності. Тому педагоги повинні сприймати і творити освіту з погляду різноманітності ідей, моделей, концепцій, методів, форм, засобів і принципів виховання людини, незалежно від її віку. Таким чином, альтернатива має бути визнана як принаймні одна з багатьох моделей освіти чи виховання, яких може бути більше, ніж дві.

Стара парадигма освіти. Декілька десятиліть освітні реформи у Польщі сприймалися як щось надзвичайно «святкове», рідкісне і можливе лише за згодою влади та пантеону «експертів», зосереджених при Міністерстві національної освіти або в його структурах, майже повністю ігноруючи тих, хто найбільше зацікавлений у цих змінах – науковців, які досліджують освітню політику, школу та порівняльну педагогіку, вчителів, учнів та їхніх батьків.

Етатистська стратегія реформування освіти зводиться до нав'язування владою, політичними та бюрократичними рішеннями – часто за участю призначених і фінансованих нею експертів – певної концепції змін, які мають на меті вузько визначені інтереси держави. *«Така стратегія має цілі, які не завжди відкриті для суспільства, зокрема економічні (приспосовування персоналу до нових технологій ..., ідеологічні (уніфікація мислення громадян, посилення їхньої залежності від центру управління, яке краще бачить «правильний шлях», ніж суспільство, схвильоване впливом «чужих» концепцій світу) та політичні (зміцнення залежності, покори й дисципліни громадян щодо влади ...). Державницька, централізована спроектована й реалізована реформа набуває характеру керованої епідемії – здійснюваної «просвіченими правителями», «просвіченими», або ж через правителів»* (Kwieciński, 1982, s. 122). Цей тип зверхнього реформування освіти не відповідає цілям, що їх формулює наука, яка спрямована на суспільство та освітні суб'єкти (учнів і/або їхніх батьків), водночас блокуючи їхні прагнення та потреби в розвитку.

Триває суперечка між прихильниками двох позицій: консервативної, традиційної та проінноваційної, альтернативної, яка вписується в контекст соціально-політичних орієнтацій. Ці позиції можна позиціонувати на шкалі варіантів між державним контролем та автономією вчителів, між моністичною дидактикою та міждисциплінарним підходом, а також диференційованою дидактикою у державній освіті. *Консервативна позиція* зосереджена переважно на підтримці наявної системи шляхом її поступового вдосконалення з використанням відповідних критеріїв оцінювання, таких як ефективність, економічність і пристосованість до встановлених стандартів. Натомість *проінноваційна позиція* передбачає створення абсолютно нових, відмінних від традиційних підходів і освітньо-правових норм, орієнтованих на потреби всіх учасників освітнього процесу, включно з учнями, вчителями та батьками. Неможливо побудувати

суспільство знань, суспільство безперервного навчання, якщо школа є інституцією, яка перешкоджає цьому, підсилює розшарування, виключає або конформує людей.

Перший тип реформаторів, стикаючись зі змінами в освіті, займається «деструктивною творчістю», обмежуючись модернізацією, виправленням недоліків та «латанням дір» у системі на мікро-, мезо- чи макрорівнях. Натомість другий тип реформаторів руйнує усталений порядок і створює «творчу деструкцію», виходячи за межі існуючих стандартів і концепцій. Удосконалення шкільної освіти є протилежністю її фактичній трансформації, уникнення повної інактності, що означає приведення чогось до стану його відповідності призначеним функціям. Будь-яка спроба вдосконалення є лише наближенням до уявного ідеалу. Стосовно школи вдосконалення може охоплювати щоденну підготовку до занять, вибір методів навчання, співпрацю між колегами або з батьками, оснащення школи навчальними та навчальними матеріалами тощо (Busch, 1996). Тим часом трансформація відноситься до зовсім інших припущень і свідчить про прийняття змін як нормально і навіть бажаного явища.

Централізована шкільна система побудована антагоністично, вона запускає та підтримує постійну боротьбу за владу, за панування одного дискурсу над іншим, однієї освітньої ідеології над іншими. У випадку модерністських реформ ми маємо справу з морфостазом, який передбачає зміну першого порядку, тобто це процес, який не охоплює основи шкільної системи, залишаючи, зокрема, інтерпретаційні схеми поза її досяжністю (Kostera, 1996). Інші дослідники реформ також вказують на типи змін, які б відповідали їхньому модерністському виміру, а саме: регресивні зміни, що розуміються як повернення у системі освіти до рішень з минулого, перевірених чи застарілих (до того, що вже існувало) (Śliwerski, 2020), і адаптивні зміни, які подібні до змін першого порядку, коли нові рішення додаються до старих або деякі старі структури замінюються новими, модифікованими рішеннями. Основи системи та її ключові значення тут не ставляться під сумнів (Kostera, 1996).

Реформаційні зусилля можуть бути як поверхневими, так і глибокими. У першому випадку не порушуються постійні культурні припущення, наприклад, зберігається класно-урочна система. Одні ярлики та гасла змінюються іншими, часто прямо протилежними, і діють як «чарівні заклинання» за принципом: чим більше щось змінюється в школі, тим більше вона має залишатися колишньою; змінювати школу

чи освіти лише так, щоб нічого суттєвого в ній не змінювалося – максимізувати економічні прибутки, заощадити на освіті за рахунок скорочення кількості вчителів, допоміжних служб тощо. Такі реформаторські проекти не призводять до проривних змін.

У країні, яка перебуває на переломному етапі своєї історії, реформування закладів освіти найчастіше здійснюється в результаті боротьби факторів її розвитку з факторами застою. Це виявляє протиріччя між прагненням зберегти існуючі привілейовані позиції за нинішньої системи влади та повноважень і потребами радикальних змін. Те, що торпедує реформи, – це страх втратити вплив, який поєднується з навичками, відшліфованими в епоху соціалістичної Польщі «... зводити поверхнево нові форми, які містять старий зміст, іноді занадто багато того самого» (Ekes, 1994, с. 59). Бюрократичний шлях, яким центральна влада запроваджує такі нововведення (реформи) згори донизу, змушує вчителів почуватися рабами шкільної системи, хоча вона вже певною мірою відрізняється. Де-хто чинить опір реформам зверху вниз за правилом: «знай свою справу», не сприймай міністерських аргументів і «роби своє» або протестуй. Учителі реагують на подальші реформаторські пропозиції по-старому і, можливо, навіть сприймають нові гасла чи ярлики, але їх інтерпретаційні схеми залишаються незмінними. Реформатори з центрального офісу розглядаються як «торговці метафорами», чия позиція приховує жорстку, стару реальність.

Збігнєв Квецінський виступає проти цього підходу, пишучи: «Також не помічається, що протиставлення педагогіки, орієнтованої на культуру, знання та книги, педагогіці, орієнтованій на дитину, є фальшивою опозицією, що спрямування розвитку на рівень універсальної гуманізації, соціалізації та громадянства учень – це етапи, що передують індивідуалізації та набуттю суб'єктивної ідентичності... Ця помилка постійного «відкриття» хибної опозиції («альтернативи») призводить до недостатньо рефлексивного наслідування технік роботи з різних педагогічних підходів, які мають певні системні засади, соціальний контекст їх виникнення та реалізації, а також конкретних, інколи унікальних, харизматичних творців» (Kwiecinski, 1995, с. 36-37). Будь-яка спроба впровадження низових інновацій розглядається владою як реальність, яку необхідно делегітимізувати шляхом виключення дискурсивних практик, що її конструюють. «Встановлення епістемологічної «ортодоксії» є водночас встановленням «гетеродок-

сії», тобто виникненням «приручених» дискурсів, які є системами неадекватних і дискваліфікованих знань, отже, низьких в ієрархії» (Melosik, 1994, с. 13).

Включення конкретної реформаторської педагогіки як альтернативної педагогіки у контекст конкурентної мобільності, спрямованої на досягнення взаємовиключення педагогів, що конкурують за місце «в центрі», а не на «периферії», за першість пріоритету у поясненні та оцінці освіти для виключного просування специфічної педагогічної «версії» реальності, призводить до фундаменталістської, тоталізуючої ролі педагогіки в суспільному житті, від якої поляки звільнилися після 1989 року. Конкурентне розуміння альтернативної природи виховання, що призводить до взаємної ворожості, наприклад, ідеологічної, особистої, інституційної, та знецінення протилежних позицій як таких, що не мають наукової цінності, етичної, політичної тощо. У політиці реформування освіти існує конфлікт між прагненням центру до однозначності, упорядкування освітнього простору, в якому «знаєш, як діяти» (або – що зводиться до того самого – у це віриш, що ти знаєш), в якому «вмієш розрахувати ймовірність події, і відомо, як можна збільшити або зменшити цю ймовірність; світ, у якому зв'язок між певними ситуаціями та ефективністю певних дій більш-менш постійний, і, отже, дозволяє нам покладатися на минулі успіхи як дороговкази майбутніх успіхів» (Bauman, 1995, с. 12) і вже неминучу двозначність навчальні ситуації, включаючи структурні рішення – програми та відповідні інновації. Двозначність тут є синонімом того, що є невизначеним, непрозорим і непередбачуваним, що заплуває будь-які розрахунки ймовірності подій і робить марними вивчені та запам'ятовані шаблони педагогічної процедури.

Дітей все ще змушують сидіти за партами, хоча сьогодні це вже дещо модернізовані столи, розташовані у закритому архітектурному просторі – у класах, організованих за принципом автобусного або кінозального розташування, що відповідає потребам фронтального навчання. Яка користь від того, що діти мають килимки, куточки для відпочинку або навіть право приносити власні іграшки чи талісмани, якщо це не є визначальним фактором ефективного навчання? Учні досі діють за вказівками вчителя, дотримуючись встановлених норм поведінки, тобто не як активні дослідники, а як пасивні споживачі знань у рамках статично зрозумілого освітнього процесу. Якщо освітня влада й далі дотримується парадигми навчання як простого передавання знань і однобічного форму-

вання особистості учнів в умовах, коли вони вже не хочуть (або лише частково готові) підкорятися цим правилам, то вчителі лише імітують процес навчання, а школярі – його засвоєння.

У цьому підході діє «банківська концепція освіти», або, як дехто вважає за краще, «концепція воронки», у світлі якої основне завдання вчителя – «перелити через воронку» вже готові й непроблемні – навіть, чи, можливо, у першу чергу, тому що це проблематично – «... знання в порожні склепи свідомості слухачів і відображення в їхній свідомості образу світу, в якому вони будуть жити і працювати. Цей образ представлений як система природно існуючих інститутів, соціальних ролей, моральних норм і процедур і найкращих соціальних практик, освячених традицією» (Malewski, 2010, с. 24). Домінування класичної, формальної, авторитарної та централізовано контрольованої освіти у школах призводить до відчуження молодого покоління від реального, динамічного світу. Така система відтворює штучний процес навчання, який, однак, не відповідає вимогам постмодерного суспільства (Там само).

Альтернативна освіта викликам сучасності. У більшості країн школа третього десятиліття ХХІ століття все ще є оплотом інституціоналізованої, формальної, поведінкової освіти, реалізованої в класно-урочній системі, а отже, в умовах структурного, символічного та тимчасового насильства. Лише освіта у ранньому дитинстві звільнилася від цих кайданів, забезпечивши собі право на частковий відхід від суворості та умов, які діють в межах систематичної освіти на наступних рівнях школи. Наші учні не лише створюватимуть штучний інтелект, користуватимуться його послугами, а й зрозуміють його, якщо й надалі навчатимуться таким чином у наших школах. Доки ми будемо робити вигляд, що світ нових технологій, пристроїв і знань нас не цікавить, не хвилює, або що він для нас недоступний? Чи справді ми повинні продовжувати навчання персоналу простим професіям для ринку праці, колонізованого глобальними корпораціями? Коли станеться революція не лише в методах виховання та навчання, а й у політиці управління освітою, яка є руйнівною для суспільства, бо відтворює в ньому рідарних особистостей, поневолених розумів, конформістів і цинічних політичних гравців. Сучасна освіта стикається з феноменом розвитку штучного інтелекту, який також є результатом штучного навчання, тобто процесу, створеного розумними машинами. Однак перш ніж вони почнуть діяти у більших масштабах, хтось повинен

навчити їх і включити в програму дій, як це робити. *«Штучний інтелект поступово проникає в наше життя, і рано чи пізно настане день, коли ми зможемо взаємодіяти з машинами з таким же рівнем креативності, сприйняття та емоційного інтелекту, як і людина»* (Belda, 2015, р. 139).

Завдяки дослідженням когнітивних психологів відомо, що навчання відбувається через взаємодію людини з навколишнім середовищем. Кожен активно конструює власні знання, спираючись на вже набуті, а не просто запам'ятовує інформацію. Ми не просто реєструємо факти, а формуємо їхні структури, використовуючи доступні джерела, і в цьому процесі вчителі вже давно втратили монополію. Учні, які приходять до школи, – це не «порожні посудини», готові до механічного наповнення знаннями, а індивіди, що приносять із собою особисту біографію, сформовану в процесі сімейної соціалізації, дошкільної освіти, а також власні моделі та переконання, сформовані в дитинстві. Саме тому освіта потребує більш інноваційних підходів, які доповнять класичні моделі новими методами та якісними змінами в освітньому процесі. Як зазначає Станіслав Дилак, важливо не лише те, що ми вивчаємо, а й те, як це відбувається. Навчання не може бути орієнтоване виключно або переважно на засвоєння та механічне відтворення знань, перевічених контрольними тестами; необхідний поступовий відхід від лінійного запам'ятовування інформації на користь стимулювання учнів до самостійного творення знань, розвитку власної мудрості та компетентностей. *«Життя не вимагає від нас відповідей на проблемні запитання – воно потребує вміння визначити проблеми та знаходити їхні рішення. Саме у цьому напрямі має розвиватися сучасна школа»* (Dylak, 2013, с. 57).

Ми повинні виховувати дітей і молодь для життя в суспільстві та ситуаціях ризику й невизначеності, а не певності та надійності. У повсякденному світі нашого життя ніщо не буває просто чорним чи білим, тому *«... змінні нечіткої логіки містять не «істинні» чи «хибні» значення, а реальні значення від 0 до 1, де «1» означає «істинне» значення, а «0» – хибне»* (Belda, 2015, с. 87). Тим часом ми все ще навчаємо дітей і молодь лінійним, традиційним способом, у системі стандартизованого та процедурного – і прихованого – відбору та виключення з можливостей досягти успіху в житті. Як громадяни, ми все ще дозволяємо владі насаджувати освітній централізм, який не сумісний зі змінами й науковими досягненнями, а також ідеологічний етатизм нібито публічної освіти (Śliwerski

2009; 2013; 2015; Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015). Недостатньо переконати педагогів, що сутність конструктивізму полягає в необхідності внести зміни в процес набуття знань учнями. Це потребує відходу від моделі освіти, яка надає знання, до активного прагнення до знань, коли учень є співтворцем власних когнітивних змін, мудрості, активно набутих і вдосконалених компетентностей, який бере до уваги соціальні ситуації та процеси, приміром, результат роботи у групі. Вчені-когнітивісти і конструктивісти наголошують на тому, що як самостійність, так і самовідповідальність учня в процесі навчання та обробки інформації, є рівнозначними в процесі навчання. Для них навчання є активним процесом і може призвести до різних результатів для кожного учня.

У світлі конструктивізму освітній процес має забезпечувати учням умови, в яких вони можуть створювати та розвивати власні знання, оскільки це дозволить їм краще зрозуміти їх і, як наслідок, світ, у якому вони застосовуються. Важливо школярам опанувати мистецтво навчання, а не ненависть до процесу, тому що результатом відрази та огиди до навчання, що набуваються з кожним роком, стане їх виключення, маргіналізація чи експлуатація в середовищі їхнього життя, включаючи роботу, коли вони стануть дорослими. Фундаментальним принципом конструктивізму є активне, суб'єктивне конструювання знання людиною, яка його вивчає або намагається здобути. Однак це неможливо зробити ефективно, хоча можна створити ілюзію успішності за допомогою дидактичних ігор, якщо освітній процес відбувається у процедурно, організаційно та культурно рутинізованій школі, де зміни впроваджуються зверху вниз і підлягають бюрократичному контролю (оцінюванню, моніторингу).

Дидактичний конструктивізм у деяких школах справді впроваджується, але дуже повільно, з опором і острахом зі сторони учителів і батьків учнів. Деякі педагоги захоплюються ним так, наче його було раптово відкрито завдяки політичним перетворенням і деяким винятковим талантам або першовідкривачами у соціальних науках. Ця модель навчання часто подається або як властивість освітнього процесу, або як особливий тип підходу вчителя до учнів, або як метод виховання, або як сукупність принципів організації навчання з урахуванням його психологічних детермінант. Цікаво, що пояснювати це мають самі прихильники такого підходу для похваллення освітнього процесу, бо прекрасно знають, що польська школа на всіх рівнях освіти –

від початкової до університету – є антиконструктивістською. Лише поодинокі вчителі фрагментарно й випадково тягнуться до конструктивістської дидактичної парадигми, не завжди усвідомлюючи її справжніх витоків і значення, але розглядаючи її як шанс звільнитися від існуючого панування біхевіоризму.

Польські автори, усвідомлюючи цінність і необхідність зміни парадигми навчання, упродовж багатьох років намагаються сприяти її ширшому визнанню, розумінню та поширенню, але вони все ще застрягли в шляхетності власних ілюзій і сподіваються, що зрештою державною освітою Польщі буде враховуватися їхня перспектива, стимул до змін. Вчителі на всіх рівнях освіти функціонують в інституційній гамівній сорочці, сконструйованій політиками в антиконструктивістській манері. Отже, конструктивізм – це неадекватна політиці та раціональності інструментальної, адаптаційної сили пропозиція наситити освітній процес чимось, що значною мірою неможливо застосувати в протилежних йому умовах. Застосування конструктивістської дидактики в класно-урочній системі не лише спотворює її процесуальну сутність і руйнує її пізнавальну цінність, а й перетворюється на інструмент педагогічного контролю, що нав'язує активність, яка насправді є лише ілюзією, поверхневою формальністю або декоративним доповненням (так званою «квіткою на кожусі») до суворості, статичної за своєю природою дидактики.

Необхідність зміни парадигми в освіті. Заохочення конструктивістської дидактики в умовах, абсолютно протилежних їй у всіх можливих вимірах – правовому, організаційному, інфраструктурному, часовому, змістовому тощо – є своєрідним знущанням над педагогічною культурою вчителів, які піддаються політичним маніпуляціям з боку влади, котра покладає на них відповідальність за результати навчання, що *«вимірюються здатністю якомога точніше, некритично, зазвичай напам'ять, відтворювати зміст знань, опрацьованих на заняттях і викладених у підручниках ... Конформізм учителя щодо шкільної програми супроводжується конформізмом учнів щодо змісту освіти та вчителя як їхнього найкомпетентнішого експерта»* (Malewski, 2010, с. 25).

Школа потребує внесення змін до парадигми загальноосвітнього процесу, сутність яких варто пояснити детальніше.

По-перше, адміністративні зміни, що мають забезпечувати децентралізацію освіти та децентралізацію шкільної влади, щоб кожна школа була справді суверенним се-

редовищем для (само)освіти, навчання, (само)виховання та лабораторією (пілотним середовищем) для пізнання світу;

По-друге, радикальний відхід від класно-урочної системи на користь різномірних груп, навчальних спільнот, що співвизначають місце, час і зміст навчання як в індивідуальних, так і в групових умовах (навчання у спільноті);

По-третє, необхідна соціалізація через створення шкільних рад, які стануть платформою для усвідомлення внутрішньошкільних проблем, недоліків, загроз, а також прагнень, місій, інновацій, що вимагають залучення соціальних сил, у тому числі позашкільних, задля профілактики, проведення необхідних втручань або лікувально-оздоровчих заходів.

По-четверте, необхідно перейти від виховної маніпуляції, індоктринації та ідеологічної соціальної інженерії до створення освітнього, самоосвітнього середовища з повагою до саморефлексиної біографії учнів (критичного підходу до подій, що конструюють життєвий світ, і символічного) та естетичних компетенцій індивідуального буття для досягнення самостійності соціально-морального розвитку, керуючись у житті совістю, а також з ревністю та відповідальністю за власні погляди та вчинки.

По-п'яте, доповнюючи методи викладання, відтворення та пояснення, які є необхідними у кожній моделі навчання – оскільки не всі знання, інформація та навички можуть набуватися самим учнем, – яка активізує здобувачів освіти (та їх мислення) у діалектичному процесі навчання через досвід і пізнання світу у зв'язку з уже набутими знаннями та власним життєвим досвідом. Конструктивістська освіта не може замінити чи витіснити біхевіористську освіту, оскільки остання також частково необхідна. Особливо це стосується професійно-технічної, практичної та професійної освіти. Не може бути так, щоб раптом усі зосередилися на стимуляції тієї чи іншої півкулі мозку, оскільки, на думку нейрофізіологів і психологів, одна з них здебільшого занедбана. *«Неврологічна наука підтверджує тезу про те, що наш мозок є закритою, самоорганізованою операційною системою. Відповідно до цього навчання – це не стільки отримання зовнішнього знання, скільки перш за все активація вмісту пам'яті та новий зв'язок нейронних мереж – стимульований інформацією, що надходить із навколишнього світу. Тому педагогічний інтерес зміщується від передачі знань до автоматичного отримання та конструювання знань. Навчання детерміновано меншою мірою зовнішніми чинни-*

ками (наприклад, викладанням) і, перш за все, самокероване» (Siebert, 2005, с. 72).

Тому не бажано використовувати шкільний простір перш за все для тренування мозку. Це необхідно робити незалежно від часу, соціально-політичних умов та індивідуального досвіду та біографій окремих осіб. Стверджувати, що деякі програми чи методи навчання є конструктивістськими чи ні, абсурдно, вказуючи на логічну помилку *contradictio in adjecto*. Навчальна програма є детермінантою змісту навчання, тоді як методи є способами досягнення цілей навчання, серед яких зміст (знання) є лише одним. Методи навчання призначені для формування навчально-навчальних ситуацій, які можуть бути різними в шкільній освіті. *«Методи не є технологіями, які можна використовувати як шаблони, але їх потрібно постійно перевизначати, адаптувати до конкретних ситуацій і потреб, нових адресатів, зміни змісту та цілей навчання, а також різноманітних організаційних форм»* (Siebert, op.cit., с. 13)

Шкільна культура переживає реінтерпретацію, комплексну метаморфозу в ході глибоких і фундаментальних змін у шкільному навчанні. Такі зміни можуть бути вільними і невимушеними, тому вони зазвичай займають тривалий час, однак зміни можуть бути раптовими, часто революційними, які вимагатимуть від учасників рішучості та наявності відповідних ресурсів, приміром, політичної підтримки або відповідних фінансових ресурсів (Drucker, 1992, с. 160). Інноваційні зміни, які розуміються таким чином, відповідають змінам другого порядку, а отже, порушують основи існуючої системи, її найважливіші підходи та призводять до переосмислення минулого досвіду. Тим самим вони створюють значний розрив між тим, що було, і тим, що відбувається. Педагоги стають акторами автентичних, глибоких перетворень, живуть у світі поліфонії чи навіть у світі какофонії, у світі множинних реальностей, де вони стають головними творцями відмінності, інакшості, а також їхніх основних виявів.

Проникнення інноваційних моделей навчання та виховання в суспільну освіту може відбуватися завдяки окремим новаторам (трансформаційним лідерам), оригінальним ініціативам громадських активістів (батьків, об'єднань, громад) чи науковців. Тоді ці інновації впроваджуються через сугестію, індукцію знизу вгору чи дифузю, проникнення нових, альтернативних часткових чи комплексних рішень у сферу освіти дітей чи молоді. У державних школах, на відміну від недержавних, ситуація «об'єктивного» надлишку свободи дуже

сприятлива для активізації педагогічної творчості, якщо вчитель бажає цим скористатися. Рішення належить лише вчителю, який усвідомлює правову можливість емансипації, яка залежить лише від його навичок і мотивації вносити зміни в освітній процес та його організацію, а також залежить від місця, яке професійна робота займає в його (чи її) системі цінностей. Відмова від мислення в глобальних (утопічних) категоріях означає, що будь-який тип інновацій на мікрорівні (школи) має призвести до змін у мезоінституційному чи макроосвітньому масштабі. Тоді вчитель існує для учнів, а не для зрозумілої чи легітимованої будь-яким чином влади. Категорія творчості має суб'єктивний характер і тому може трактуватися як процес перетворення необхідності або можливості в особистий вибір.

Авторська освіта підтримує процес здобуття свободи, самовизначення та самореалізації вчителя, учнів та їхніх батьків, створюючи для них унікальну можливість звільнитися від різноманітних шаблонів, обмежень і бар'єрів розвитку.

Цей тип мікроструктурної, суб'єктивної освіти може стати «співучасником» у створенні нової публічної сфери в результаті розширення усвідомлення (спів)виконавства освітніх чи виховних процесів у школі. Зростання емансипаційних устремлінь вчителя має супроводжуватися зростанням устремлінь до свободи та самотворення учнів та їхніх батьків, щоб, спільно займаючись удосконаленням або зміною зовнішніх умов навчання, вони могли значно перевершити рівень свободи кожного з них. Навчання у такій шкільній мікрокультурі стає виходом за межі наданої інформації тощо. Авторська освіта виконуватиме свої емансипаційні функції, якщо:

1) педагоги разом з учнями та їх батьками: плануватимуть свою роботу, організовуватимуть шкільні та позакласні заходи, що уможливають оптимізацію навчально-виховного процесу, контроль і оцінювання досягнутих результатів;

2) у навчальних і виховних ситуаціях усуватимуться фактори, що викликають стрес і тривогу і перешкоджають відкритості, чесності та залученості в процес навчання;

3) взаємодія ґрунтуватиметься на повазі права кожної людини на самовизначення, самовідповідальність і почуття волі, а також права на помилку;

4) буде активізуватися знання шкільного законодавства та меж втручання у сферу вашої власної свободи кожної сторони процесу навчання.

У такому підході до освіти компетенції кожної особи у мікроструктурній інноваційній системі поступово розширюватимуться до стану, в якому особи зможуть вирішувати або брати участь у вирішенні питань, що стосуються їх самих і середовища, до якого вони належать або в якому вони працюють (Radziewicz, 1992).

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Громадська, державна школа може запроваджувати цінності, які складають її місію, за умови, що у ній є вчителі, для яких найважливіше – це бажання навчати інших і працювати над собою, щоб у результаті необхідної сміливості та бажання ризикувати, вони могли зреалізувати власний проєкт педагогічних інновацій або експериментувати в результаті своєї мудрості, бачення та справжньої турботи про майбутнє своїх учнів та їхнього життєвого середовища. Якщо в школах не створено спільноти діалогу, якщо не пробуджено почуття обов'язку вчитися, що розширює розумовий кругозір і підтримує психофізичний розвиток на все вищій рівень, важко забезпечити системну, цілісну та аксіологічно цілісну освіту для молодого покоління. Вчителі мають бути до цього відповідним чином підготовлені.

Зовнішня передавання культури, цінностей, знань і навичок у школі можливе, коли ми поважаємо культуру сімейного середовища учнів і коли вчитель також є їх транслятором. За таких умов можна забезпечувати досягнення дітьми високого рівня розвитку, відповідного їхнім можливостям і власній діяльності.

Альтернативна освіта є наднаціональним явищем, яке виникає переважно в країнах з демократичною системою відносин або тих, що перебувають у процесі її розбудови. Умовою цього є юридична допустимість плюралізму та толерантності в країні та програмна відкритість суспільства до різноманіття, антифундаменталізму, гнучкості і креативності професіоналів. Завдяки цьому альтернативна освіта стає доповнювальною частиною сучасної культури.

Альтернативна освіта не може бути декретованою, введеною чи звільненою силою наказів чи матеріальних, соціальних умов тощо. Як будь-який творчий процес вона вимагає педагогічного досвіду, автором якого може бути вчитель. Кожна мікроінновація, як альтернатива, персоналізована біографією її творця, є незрівнянною та унікальною, що не означає, що вона не може надихнути інших наслідувати або створювати іншу освітню альтернативу.

Надзвичайна сила освітніх альтернатив полягає в їх нескінченності, безмежності та

сталості. Немає єдиної альтернативи будь-якій одній традиційній, звичайній освіті. Завжди знайдуться освітяни чи групові ініціативи, метою яких буде вимагати інших рішень, іншого змісту, форм, прав чи методів їх реалізації в освітній та виховній практиці. Насправді будь-який напрям педагогіки може бути альтернативою іншій педагогіці. Освіта «по-іншому» не обов'язково означає «краще», хоча це може бути збоченим викликом, провокуванням, пошуком або впровадженням освітніх і навчальних пропозицій, відмінних від тих, які уже існують.

Список бібліографічних посилань

References

- Bauman, Z. (1995). *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*, przeł. J. Bauman. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Belda, I. (2015). *Umysł, maszyny i matematyka. Sztuczna inteligencja i wyzwania*, które przed nią stoja, przeł. A. Szybiak-Głowaty. Toruń: RBA.
- Busch, F. (1996). O związku między reformą szkoły a kształceniem nauczycieli. In: *15 lat spotkań pedagogów z Oldenburga i Torunia*, pod red. A. Nalaskowskiego. Toruń: wydawnictwo Naukowe UMK.
- Drucker, P.F. (1992). *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, przeł. A. Ehrlich. Warszawa: PWE.
- Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Difin.
- Ekes, J. (1994). *Polska. Przyczyny słabości i podstawy nadziei*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Kostera, M. (1996). *Postmodernizm w zarządzaniu*. Warszawa: PWE.
- Kwieciński, Z. (1982). Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne pomiędzy sierpniem a grudniem. In: *Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania IV, Zeszyt 135*.
- Kwieciński, Z. (1995). Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki. In: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, K?raków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lalande, A. (1935). O przesadach sprzeciwiających się rozwojowi sił moralnych, przeł. Z. Wierzbiński. In: *Kultura i Wychowanie*, zeszyt drugi i trzeci, s. 81-88.
- Malewski, M. (2010). *Malewski, Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: WN DSW.
- Melosik, Z. (1994). *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne [między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną]*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Nowakowska-Siuta, R., Śliwerski, B. (2015). *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Radziewicz, J. (1992). *Edukacja alternatywna. O innowacjach mikrosystemowych*. Warszawa: WSiP.
- Siebert, H. (2005). *Metody pracy kształceniowej. Podręcznik nauczania aktywizującego*, przeł. Andrzej Murzyn. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: WAIp.
- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2020). *Kontrrewolucja oświatowa. Studium z polityki reform edukacyjnych prawnicy*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Śliwerski, B. (red.) (2009). *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

ŚLIWERSKI Bogusław

Doctor with Habilitation, Full Professor in Humanities at the Faculty of Educational Sciences, University of Lodz and the Maria Grzegorzewska University in Warsaw (APS),
Honorary Chairman of the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences,
Honorary Doctor of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Honorary Doctor of Marie Curie-Skłodowska University in Lublin, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz,
John Paul II Catholic University of Lublin and Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw

ALTERNATIVE EDUCATION IN MODERN SCIENTIFIC DISCOURSE

Summary. The article examines the fundamental principles of alternative education in the context of contemporary scientific challenges and the practical realities of school education.

The necessity of integrating alternative approaches into the educational system is substantiated by analyzing key dichotomies, including state versus non-state education, traditional versus innovative education, adaptive versus emancipatory education, religious versus secular education, authoritarian versus anti-authoritarian education, and directive versus non-directive education. The study delineates the conceptual foundations of educational alternatives, emphasizing a paradigm shift in the perception of the learning process and the establishment of optimal conditions for achieving educational outcomes.

This transformation is driven by systemic and structural changes, encompassing architectural modifications and cognitive and perceptual shifts in educational stakeholders' (self-)awareness and thinking patterns, aligning with the trajectory of innovative development. The article characterizes two opposing paradigms within the educational system: a conservative, traditional model and a pro-innovative, alternative approach closely linked to socio-political orientations. Using Poland's educational policy as

a case study, it examines the “old educational paradigm” that prevailed in the country for several decades.

The analysis highlights that most alternative education trends challenge conventional mainstream solutions, stimulate systemic critique, and contribute to the development of progressive pedagogical theories and practices. The author posits that educational initiatives are most effective when they originate from grassroots movements, self-organize, and gain acceptance among participants.

Furthermore, it is argued that alternative education represents a supranational phenomenon primarily observed in countries with well-established democratic systems. The successful implementation of educational innovations is contingent upon a tolerant society that embraces diversity and fosters an environment in which the flexibility and creativity of professional educators are highly valued.

Keywords: alternative education; modern school; didactic constructivism; educational paradigm; learning process; educational reforms.

Одержано редакцією 17.02.2025
Прийнято до публікації 01.03.2025