

міського походження (50,0%). Розглядаючи це питання у контексті освіти респондентів, легко зауважити, що особи з вищою освітою рідше (30,0%) від інших (61,3–66,7%) вибирають практичні заняття з техніки. В очікуваннях батьків дівчат і хлопців не було виявлено значних відмінностей.

Майже 30,0% респондентів надають перевагу заняттям теоретично-практичного характеру. Така позиція більше проявлялася в учасників опитування, які походять з міста (34,5%), на відміну від сільського населення (17,7%). Переважно це були батьки (41,2%), котрі виховують дітей шкільного віку обох статей.

Отриманні дані свідчать, що деякі з респондентів надають перевагу теоретичним заняттям у вивченні техніки. Ця група становила 11,0% загальної кількості опитаних, до якої належали вихідці з міста (15,1%) переважно з вищою освітою (50,0%).

Дещо по-іншому респонденти розглядали навчальні заняття з інформатики. Більшість з них вважають, що при вивченні цього предмета мають домінувати заняття теоретично-практичного характеру (53,7%). У цьому разі не спостерігалися значні відмінності у поглядах між вихідцями з міського і сільського середовища (різниця становила 3,4%). Найчастіше (61,8%) такий вид навчальних занять вибирали батьки, котрі мають дітей шкільного віку обох статей.

Значну групу респондентів (42,7%) становили особи, котрі вважали, що під час вивчення інформатики повинні переважати заняття практичного характеру. Такий вид занять однаково підтримували учасники опитування обох середовищ (міське населення – 43,1%; сільське – 41,7%), але найчастіше ними були батьки дівчат (57,7%), ніж хлопців (40,9%). Ті, хто при вивченні інформатики надають перевагу теоретичним заняттям є винятком (3,6%).

Проведені дослідження певною мірою вирішили поставлені завдання. З огляду на обмежений матеріал наукової роботи неможливо навести ширші дані спостереження. Представлений матеріал потрібно трактувати як спробу визначення проблеми та зосередження уваги на її актуальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Rogala S. Partnerstwo rodziców i nauczycieli. – Warszawa, 1989.
2. Szymański M. System wartości rodziców jako wyznacznik ich oddziaływań edukacyjnych // Edukacja. – 1991. – Nr. 4.

УДК 37.022.

І. А. КРАВЕЦЬ

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ ПОЛЬЩІ

Обґрунтовано, що альтернативність у педагогіці закладена в джерелах її методологічної основи – філософії та психології. Розглянуто ідеї гуманістичної психології та вказано, що вони стали психологічною основою альтернативної освіти. Наведено спільну класифікацію нових альтернатив гуманістичної педагогіки. Запропоновано авторську модель альтернативної освіти. Визначено методологічні засади становлення та розвитку альтернативної освіти у Польщі.

Ключові слова: альтернативна освіта, методологічні засади, гуманістична психологія, Польща.

И. А. КРАВЕЦ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ ПОЛЬШИ

Обосновано, что альтернативность в педагогике заложена в источниках ее методологической основы – философии и психологии. Рассмотрены идеи гуманистической психологии и указано что они стали психологической основой альтернативного образования. Приведена общая классификация новых альтернатив гуманистической педагогике. Предложена авторская модель альтернативного

образования. Определены методологические основы становления и развития альтернативного образования в Польше.

Ключевые слова: альтернативное образование, методологические основы, гуманистическая психология, Польша.

I. L. KRAVETS

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF ALTERNATIVE EDUCATION IN MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE OF POLAND

It has been substantiated in this research, that alternative in pedagogy lies in the sources of its methodological basis – Philosophy and Psychology. The considered ideas of humanistic psychology have become a psychological basis for alternative education. A general classification of new alternatives of humanist pedagogy, and author's model of alternative education have been introduced in the article. The methodological principles of formation and development of alternative education in Poland have been defined in this research.

Keywords: alternative education, methodological principles, humanistic psychology,

У порівняльній педагогіці ідеї альтернативної освіти розглядаються як певне соціальне, культурне і особистісне явище, розвиток якого визначається об'єктивними і суб'єктивними чинниками. Панівне становище цих ідей між традиційними і відмінними від них підходами в освіті зумовлено соціально-об'єктивними та індивідуально-суб'єктивними пріоритетами свободи особистості. Якщо об'єктивними чинниками, які визначають розвиток альтернативної освіти у Польщі, стали трансформація устрою та проведені освітні реформи у кінці XX – на початку XXI ст., то суб'єктивним чинником був світогляд педагогів, в основі якого лежало їх бачення сутності освітнього процесу.

Аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що вагомий внесок у розвиток альтернативної освіти, пов'язаний з особистісним підходом до виховання, зробили прибічники гуманістичної психології А. Маслоу, К. Роджерс і Ш. Бюллер, сутнісні характеристики альтернативи як педагогічного поняття визначив М. Сметанський, спільну класифікацію нових альтернатив гуманістичної педагогіки здійснили О. Волошин, З. Квецінський, С. Сліверський.

Метою статті є визначити методологічні засади становлення та розвитку альтернативної освіти у Польщі.

Грунтовний аналіз альтернативи як педагогічного поняття здійснив М. Сметанський. Вчений вказав, що значною мірою альтернативність у педагогіці закладена в джерелах її методологічної основи – філософії та психології. Різні погляди на значущість тих чи інших чинників у розвитку особистості спричинили появу альтернативних підходів щодо цього [3, с. 22].

Постулат про те, що мотиваційна сфера особистості впливає на розвиток людини, висунув А. Маслоу. Він визначив, що до цієї сфери входять різні потреби, серед яких найвище місце займає потреба в самоактуалізації. Для альтернативної освіти це стало загальним і важливим аспектом: дійсно, дитина повинна прагнути (а в школі їй необхідно цьому сприяти) максимально реалізувати весь свій потенціал здібностей, щоб «бути тим, ким вона може стати». Прагнення до самоактуалізації за своєю суттю є прагненням до самоствердження за рахунок прояву особистості своєї активності, рефлексії, творчості, створення власного способу життя і т. д. [1, с. 68].

Для Ш. Бюлера головною рушійною силою особистості (в контексті її саморозвитку) є особиста потреба в самоздійсненні. Розроблений нею «коефіцієнт розвитку» особистості пов'язаний з чотирма співіснуючими базисними тенденціями, прояв яких можна спостерігати і в діяльності учнів альтернативних шкіл: задоволення потреб (вчитися згідно з інтересами і проводити дозвілля, враховуючи бажання на даний момент); адаптивне самообмеження (стримувати свої свободи і потреби, узгоджуючи їх зі свободою і потребами інших); творча експансія (розкріпачуватися в уяві і прояві своїх творчих задатків); встановлення внутрішньої гармонії (адекватно оцінювати власні сили і бути задоволеним собою) [4, с. 110].

Стосовно К. Роджерса, то для нього фундаментальним компонентом особистості є «Я – концепція», що формується в процесі взаємодії суб'єкта з навколишнім соціальним

середовищем і становить інтегральний механізм саморегуляції його поведінки. Для альтернативної освіти вкрай важливе є висунуте науковцем положення про те, що людина є суб'єктом свого життя, що вона вільна у своєму виборі, прийнятті рішень і що для неї характерне прагнення до прояву самостійності і відповідальності, саморозвитку та особистісного зростання. При цьому, стверджує К. Роджерс, завдання педагога, котрий працює в системі альтернативної освіти в контексті особистісно орієнтованого навчання, полягає в тому, щоб допомогти дитині прийняти і полюбити себе такою, якою вона є, розкрити себе як привабливий образ. Для цього вчений визначив п'ять умов ефективного навчання, («значущого вчення»), тобто такого, яке змінює поведінку людини, її відношення, особистість:

- головне завдання вчителя – створити атмосферу в класі, яка допомагає виникненню навчання, значущого для учня;
- проявлення вчителя з точки зору його конгруентності (бути щирим і нефальшивим у взаємодіях з учнями);
- прийняття вчителем дитини такою, якою вона є, розуміння її почуттів, що сприяє досягненню безумовного позитивного ставлення до учня;
- відмова вчителя від директивності у навчанні, щоб кожен учень міг вступати з ним у діалог і вибирати альтернативне вирішення проблеми;
- опора вчителя на самоактуалізуючу тенденцію своїх учнів для вільного прояву ними своїх здібностей і можливостей [2, с. 171–173].

Таким чином, саме ці ідеї стали психологічною основою альтернативної освіти.

М. Сметанський зазначає, що розбіжність у визначенні основних чинників розвитку особистості спричинила появу альтернативності в поглядах на навчання і виховання, відтак до появи двох конкуруючих шкіл, які представляють дві парадигми в навчанні та вихованні: технократичну та натуралістичну [3, с. 23].

Прихильниками першої були педагоги, котрі вірили, що навколишнє середовище повністю визначає становлення особистості, і дивилися на учня, говорячи відомими словами Дж. Локка, як на «чистий аркуш паперу, позбавлений будь-яких прикметних ознак». У навчальному процесі ці погляди найповніше виразив Й.-Ф. Герbart. Їхня суть зводиться до того, що головне завдання вчителя — передавати учням конкретні знання та вміння. Проти такого підходу виступала потужна когорта педагогів: Я.-А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Фребель, Дж. Дьюї та ін. Серед польських представників варто зазначити Б. Наврочинського, С. Хессена, Б. Суходольського, які стверджували, що в центрі навчання має бути учень, а головне завдання вчителя – стимулювати його пізнавальну діяльність. Таким чином, у педагогічній літературі дидактичну систему Й.-Ф. Герbart називають традиційною, а концепцію Дж. Дьюї – педоцентричною [3, с. 23].

Педагогічній науці, вважає М. Сметанський, властива притаманна альтернативність і в поглядах на співвідношення навчання та розвитку особистості, у визначенні змісту навчання, його форм і методів. На його думку, чітко простежуються три альтернативні погляди науковців на співвідношення навчання та розвитку особистості. Першого додержуються психологи біхевіористської орієнтації (Дж. Уотсон, Е. Торндайк, Б. Скіннер), які ототожнюють пізнавальний розвиток із засвоєнням учнями знань та вмінь. Розвиток, згідно з їх твердженням, – не що інше, як поступове накопичення нових уявлень, знань, умінь і навичок внаслідок формування умовних рефлексів. Ніякого особливого розумового розвитку, який відрізняється від звичайного засвоєння знань, немає, отже, за належної організації навчання можна навчити учнів будь-яких понять і вмінь, незалежно від їхнього віку та рівня пізнавального розвитку [3, с. 23–24].

Згідно з другим поглядом, пізнавальний розвиток відбувається незалежно від навчання, яке пристосовують до нього, а розумовий розвиток залежить від дозрівання нервової системи і відбувається спонтанно. Учень може зрозуміти й повноцінно засвоїти лише такі знання (поняття) та вміння, що відповідають рівню його пізнавального розвитку. Таким чином, розвиток постає радше як передумова навчання, ніж його результат (Ж. Піаже). Прихильники третьої групи теорій, поділяючи перші два погляди, доповнюють їх новим положенням: навчання може йти не лише слідом за розвитком, не лише нога в ногу з ним, але й попереду розвитку, просуваючи його далі. Цей новий підхід обґрунтував Л. С. Виготський [3, с. 24].

На межі XIX–XX ст. у США як відповідь на незадоволення теоріями матеріальної та формальної освіти з'являється і поширюється концепція дидактичного утилітаризму. Її обґрунтував психолог, філософ і педагог, представник альтернативної педагогіки Дж. Дьюї. Навчання він розглядав як організацію діяльності дітей щодо вирішення практичних завдань, узятих із повсякденного життя. Основні постулати цієї теорії: заздалегідь створені навчальні курси непотрібні; матеріал навчання потрібно брати з досвіду дитини; дитина має визначати якість і кількість навчання; навчання за допомогою діяльності – це основний метод у школі. Відповідно до цих настанов послідовник Дж. Дьюї В. Кілпатрик у 20-ті роки XX ст. розробив «проектну систему навчання» або метод проектів. Його сутність полягала в тому, що учні разом з учителем проектували виконання якогось цікавого завдання, наприклад, спорудження іграшкового будиночка, і в такій практичній діяльності засвоювали знання та вміння з мови, математики та інших навчальних предметів. Неважко зрозуміти, як зазначає М. Сметанський, що така організація навчання, хоча й викликала інтерес учнів, призводила до зниження рівня освіти в масовій школі [3, с. 25].

Наявність альтернативності в педагогічній теорії спричинила появу альтернативних шкіл, які вибудовували педагогічний процес на тій чи іншій освітній парадигмі. Здебільшого це здійснювалось на основі технократичної або натуралістичної теорій розвитку особистості. Звичайно, траплялися різні варіації їх використання в межах певної теорії з елементами запозичення з іншої. І, як слушно вказує М. Сметанський – це цілком закономірно, тому що жодна з зазначених альтернативних теорій навчання і виховання неспроможна дати вичерпну відповідь на всі педагогічні проблеми [3, с. 26].

Відмінною рисою останніх десятиліть XX ст. стала чергова хвиля альтернативних концепцій гуманістичної педагогіки, що трактуються як її специфічний розвиток. На думку, польського теоретика і дослідника педагогічних течій і напрямків С. Волошина, це пов'язано з розвитком радикальних рухів сучасної критичної педагогіки і є протестом, спрямованим проти розповсюдження високотехнічної цивілізації, що маніпулює людською особистістю в ім'я вродженої потреби людини в самореалізації [7, с. 124].

З. Квецінський і Б. Сліверський здійснили спільну класифікацію нових альтернатив гуманістичної педагогіки XX–XXI ст., яку представили так: позитивістична педагогіка, педагогіка культури, персоналістична педагогіка, екзистенціальна педагогіка, педагогіка серця, педагогіка релігії, педагогіка нового виховання, Вальдорфська педагогіка, педагогіка прагматизму, педагогіка Марії Монтессорі, педагогіка Януша Корчака, педагогіка Петера Петерсена, педагогіка Селестина Френе, критична педагогіка, антиавторитарна педагогіка, емансипаційна педагогіка, міжкультурна педагогіка, екологічна педагогіка, педагогіка постмодернізму, антипедагогіка [5, с. 202].

Однією з найвідоміших і найпопулярніших останнім часом концепцій є антипедагогіка. Це один з напрямків сучасної альтернативної педагогіки, котра відкидає існуючу систему освіти, як репресивну і таку, що стверджує неприйнятні культурні зразки. Антипедагогіка заперечує сутність виховання яка сприймається як цілеспрямований процес, що має свідомо виховний характер. [8, с. 18]. Цей радикальний напрямок розвинувся в Західній Європі. Головними його представниками вважають Е. фон Браунмюля та Х. фон Шонебека (Німеччина), А. Міллер (Швейцарія), а попередником в Польщі – Я. Корчака.

На думку С. Волошина антипедагогіка радикально протистоїть будь-якій педагогіці авторитарного, репресивного виховання, що трактує людину як предмет. Таке виховання є неправомірним, оскільки нав'язує дитині іншу систему вартостей. Загальне визначення антипедагогіки – «підтримувати, а не виховувати». Це дозволяє будувати автентичні стосунки між дорослими і підростаючим поколінням, що опираються на взаємній приязні. Вчений вважає, які антипедагогіка – це один із шляхів ширшого руху сучасного пошуку «альтернативної гуманістичної педагогіки», педагогіки, яка робить з суб'єктності дитини основну і непорушну педагогічну категорію [7, с. 67–68].

У Польщі першим сигналом існування антипедагогіки у сфері сучасних гуманітарних досліджень була стаття німецького професора соціології виховання Х. Гресе «Соціалізація або виховання», яка з'явилася в 1984 р. й залишилась без уваги серед педагогів. Початкові розгляди з епістемологічних та антропологічних положень антипедагогіки ініціював Б. Сліверський

статтею «Чи повинні ми виховувати?». У 1988 р. С. Руцінський започаткував інший напрямок досліджень, а також боротьбу за зміну в Польщі педагогічної парадигми в дусі антипедагогіки на сторінках статті «Виховання як впровадження у ціннісне життя» [6, с. 52].

Зауважимо, що погляди антипедагогів викликають далеко не однозначну реакцію серед представників традиційної педагогіки. Зокрема, М. Вінклер, П. Магер, Я. Рутковський, М. Савіцький зазначають, що уявлення про звільнення дитини від виховання є ідеалістичним, оскільки антипедагоги не беруть до уваги діалектичну єдність свободи та примусу, права та обов'язків, особистості та суспільства. Якщо дитину не виховувати, то все починає виходити з-під контролю і може спричинити багато спотворень. Суспільство, крім свободи, вимагає ієрархії. Аналізуючи твердження антипедагогів, про розвиток дитини природним шляхом, де дитина знає, що для неї краще, традиційні педагоги зазначають, що розвиток дитини вимагає створення для неї певних умов і при цьому певного спротиву. Крім того, будь-який розвиток відбувається під певним впливом суспільства [6].

XX століття стало часом серйозних інноваційних звершень у галузі педагогіки, які багато в чому визначили характер сучасної освіти в різних країнах, у т. ч. й в Польщі. Сьогодні можна спостерігати зіткнення двох основних підходів: авторитарного (позиціонування особистості в ролі пасивного об'єкта педагогічного впливу) і демократичного (пристосування системи освіти до дитини, яка навчається, до її природи, тобто позиціонування особистості в ролі суб'єкта власного розвитку). До останнього підходу й належить альтернативна освіта, основною метою якої є розвиток в дітях якостей і здібностей, що дозволяють їм стати ініціаторами культурного, соціального та технічного прогресу.

Враховуючи це твердження, в галузі освіти можна виокремити наступні дві парадигми: педагогічний традиціоналізм та альтернативна педагогіка. Остання повною мірою сприяла утвердженню змісту нового напрямку виховання і вільного розвитку особистості дитини. Ця мета, на нашу думку, ставиться і на сучасному етапі гуманізації освіти у Польщі й спрямована на реалізацію таких ідей, як: можливість вибору власних програм та плану навчання; вільне і різноманітне освітнє середовище школи та суспільства; відкриті двері класу; орієнтація на самоврядування і співуправління; демократичні, дружні стосунки між дорослими і дітьми тощо. У цьому зв'язку ще раз відзначимо, що альтернативна педагогіка, представлена авторськими системами М. Монтесорі, Р. Штайнера, А. Нілла, Я. Корчака та інших педагогів, ставила на перше місце дитину, її цінності, особисту свободу, вміння конструювати власне життя.

Навіть поверхневий опис будь-якої альтернативної школи підтверджує, що вона – це місце, де взаємна повага є нормою, де діти і дорослі відчують у взаєминах між собою комфорт і захищеність, де навчання інтегроване у процес життя, а доказом успіху школи є відкритість, жвавість, допитливість і тямущість дітей навчального закладу. Це свідчить, що, створюючи альтернативні навчальні заклади, педагоги вважали найважливішим аспектом цієї діяльності реалізацію права кожної дитини на вільну освіту, що дозволить найбільш повно розкритися її задаткам і потім перетворити майбутнє суспільство.

Загалом основні положення альтернативної освіти збігаються із сучасними загальновизнаними педагогічними установками. Гуманізація освіти, творчий розвиток здібностей кожної дитини, повага її особистості, орієнтація на духовно-моральне виховання активно нині проголошуються в багатьох педагогічних концепціях і програмах. Однак, методи реалізації цих установок в традиційній і альтернативній педагогіці досі істотно розрізняються.

Узагальнення отриманих методологічних і теоретичних знань з досліджуваної проблеми дозволило побудувати авторську модель альтернативної освіти (рис. 1), яка може слугувати для аналізу зміни функціонування традиційної дидактично-виховної моделі навчання (знання – навчальна програма – вчитель – учень) на наступну:

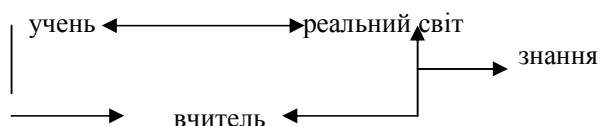


Рис. 1. Модель альтернативної освіти.

Таким чином, змінюється роль основного суб'єкта процесу навчання – учня – в його реальному життєвому світі. Альтернативна освіта пропонує широкий контакт, доступний через безпосереднє пізнання завдяки вчителю, який відіграє роль оператора методів і змісту, враховує потреби і захоплення своїх вихованців.

Як відомо, освіта в усі часи дотримувалась певних інтелектуальних і моральних традицій і поступово пристосовувалась до нових обставин. Однак, у кінці XX ст. у Польщі цей консерватизм втратив свою стійкість, відкривши можливості для розвитку альтернативних форм, методів і змісту освіти, які відповідали новим вимогам.

Аналізуючи науково-педагогічну літературу можна зробити висновок, що методологічними засадами альтернативної освіти в сучасній Польщі є:

- принцип гуманізації, оскільки альтернативна освіта як парадигма гуманістичної педагогіки орієнтована на особистість і єдиною ціллю своєї практики визнає щастя дитини. Особистісна орієнтація передбачає вміння вихователя бачити у кожному вихованці унікальну особистість. Одночасно вона домагається самоповаги дитини до себе як до особистості та формує вміння бачити особистість в інших. Гуманізація освіти також враховує всебічне пізнання потреб та освітніх прагнень дітей, стимулювання їх розвитку та задоволень;

- принцип демократизації, який означає відмову від авторитарного підходу до дитини з боку вихователя і затвердження суб'єкт-суб'єктних відносин у взаємодії вчителя і учня. Крім того, демократизація освіти передбачає надання дитині свободи для саморегуляції, самовизначення, самонавчання та самовиховання. Саме свобода, на думку альтернативних педагогів, дає головний поштовх саморозвитку творчих сил дитини. Свобода розглядається ними як природне, невід'ємне право дитини, отримане від народження, її природний стан, внутрішній світ, стрижень розвитку природних потенцій;

- принцип природовідповідності, згідно з яким альтернативні педагоги розглядають дитину як частину природи, оскільки вона – світ у зменшеному вигляді, мікрокосмос. У природі дитини ними бачиться величезний потенціал і невичерпні можливості, які можуть розвинути та реалізуватися за сприятливих умов. Тому педагогічний процес повинен будуватися відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів, при цьому основною формою організації освіти є активна діяльність самих дітей. Альтернативні педагоги заперечують крайній інтелектуалізм шкільного виховання, натомість пропагують діяльнісний підхід, який ставить у центр виховного процесу самостійно здобутий дитиною досвід;

- принцип холістичності, тобто досягнення єдності та взаємозв'язку між усіма компонентами педагогічного процесу, а також цілісний розвиток здібностей і задатків дитини (прояв і вдосконалення інтелектуальної, емоційно-чуттєвої й вольової сфери дитини в їх єдності). Крім того, холістичність альтернативної освіти передбачає заміну традиційних засобів та методів навчання на такі, що підтримують освітню активність дітей (перцептивно-інноваційні методи), та зміну програми з функції реалізації на функцію інтерпретації, яка реалізовує завдання, враховуючи освітні потреби дітей і підтримуючи їх навчально-виховну діяльність;

- принцип культуровідповідності, що полягає у максимальному використанні культури того середовища, в якому перебуває конкретний альтернативний навчальний заклад.

- Розглянуті нами методологічні засади об'єднують головне – подальший розвиток альтернативної освіти. Вона впевнено відвоює собі місце у педагогічній дійсності, і це природно, оскільки ця гуманістична парадигма несе в собі, перш за все, потенціал загальнолюдських духовно-моральних цінностей. Незважаючи на те, що альтернативні освітні установи сповідують всі перераховані принципи, вони разом з тим являють собою великий спектр освітніх моделей як феномена у філософії освіти, який дозволяє побудувати єдину картину даного соціального явища в різноманітних його проявах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Маслоу А. Мотивация и личность; пер. с англ. – 3-е изд. /А. Маслоу]. – СПб.: Питер, 2009. – 352 с.
2. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию: становление человека; пер. с англ. / К. Р. Роджерс– М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
3. Сметанський М. І. Сутнісні характеристики альтернативи як педагогічного поняття / М. І. Сметанський // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 1. – С.22–29

4. Bühler Ch. Bieg życia ludzkiego; tłum. z niem. / Charlotte Bühler. – Warszawa: PWN, 1999. – 454 s.
5. Krüger H.-H. Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu.; Wstęp i opracowanie Bogusław Śliwerski / Heinz-Hermann Krüger. – Gdańsk: GWP, 2005. – 254 s.
6. Szkrudalek T., Śliwerski B. Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki / Tomasz Szkrudalek, Bogusław Śliwerski. – Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2000. – 114 s.
7. Śliwerski B. Współczesne teorie i nurty wychowania. – Wyd. 5. / Bogusław Śliwerski. – Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2005. – 403 s.
8. Wołoszyn S. Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku: próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym. – Wyd. II poszerzone / Stefan Wołoszyn. – Kielce: Dom Wydawniczy «Strzelec», 1998. – 280 s.
9. Żłobicki W. Antypedagogika – czyli wspieranie zamiast wychowania: w kręgu rozważań o pedagogii pogranicza / W. Żłobicki // Wychowanie na co Dzień. – 1995. – nr 2. – S. 18–20

УДК 81.24 (73)

I. О. БІЛЕЦЬКА

ІНШОМОВНА ОСВІТА США: ПОЛІКУЛЬТУРНІ ЗАСАДИ

Розглянуто різні підходи до трактування поняття «полікультурна освіта». Обґрунтовано авторське бачення цієї категорії. Виокремлено провідні полікультурні засади здійснення іношомовної освіти у середніх навчальних закладах США: ефективна мовна освіта безпосередньо детермінована політикою на національному, регіональному та місцевому рівнях; формування нової парадигми освіти з іноземних мов, переосмислення функцій іноземної мови; модернізація змісту шкільної іношомовної освіти; вироблення власної політики полікультурної освіти шкільним округом і конкретним навчальним закладом; інтегрування двомовного навчання.

Ключові слова: іношомовна освіта, США, полікультурність, середня школа.

И. А. БИЛЕЦКАЯ

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ США: ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ

Рассмотрены различные подходы к трактовке понятия «поликультурное образование». Обосновано авторское определение данной категории. Проанализированы поликультурные основы осуществления иноязычного образования в средних учебных заведениях США: эффективное языковое образование непосредственно детерминировано политикой на национальном, региональном и местном уровнях; формирование новой парадигмы образования по иностранным языкам; переосмысление функций иностранного языка; модернизация содержания школьного иноязычного образования; выработка собственной политики поликультурного образования школьным округом и конкретным учебным заведением; раннее изучение иностранных языков; интегрирование двуязычного обучения.

Ключевые слова: иноязычное образование, США, поликультурность, средняя школа.

I. O. BILETSKA

U.S. FOREIGN LANGUAGES EDUCATION: MULTICULTURAL PRINCIPLES

The article examines different approaches to the interpretation of the term "multicultural education" and substantiates the author's vision of this category. Major multicultural principles of foreign language education at secondary schools in the United States have been singled out, namely: effective language education policy directly determined at the national, regional and local levels; the formation of a new paradigm of education in foreign languages, rethinking the functions of a foreign language; upgrade of content of foreign language school education, development of their own policies of multicultural education by a school district and the specific institution, integration of bilingual education.

Keywords: foreign language education, the United States, multiculturalism, secondary school.

Полікультурна освіта є порівняно новою галуззю наукового педагогічного знання та освітньої практики, проте вона викликає значний інтерес у суспільно-політичних діячів та науковців. Це зумовлено передусім гострими конфліктними напруженнями, що спостерігаються між націями, етнічними, конфесійними та іншими спільнотами як в окремих