

Edukacja alternatywna na Ukrainie. Koncepcja pracy szkoły autorskiej Mikołaja Guzika

Alternative education in Ukraine. The concept of the author's school of
Nikolai Guzik

doi:10.25951/4378

Wprowadzenie

Współczesna szkoła ukraińska poszukuje nowych form i metod nauczania i wychowania, które pomogłyby pełniej rozwinąć potencjał dziecka, jego kreatywność, pozbyć się autorytarnego wpływu na jego osobowość. Dominacja nauczyciela i nieugiętość jego autorytetu w narzucaniu gotowej wiedzy przestaje być jedynym z możliwych sposobów nauczania i wychowania. Uczenie się bierne ma negatywny wpływ na proces adaptacji uczniów do życia w zmiennym świecie, dlatego ciągle trwają poszukiwania alternatyw edukacyjnych. Badania porównawcze edukacji alternatywnej nie mają długiej historii, co oznacza, że jeszcze za wcześnie, aby mówić o znaczących wynikach w tej dziedzinie. Marginalizacja społeczna i polityczna alternatywność w edukacji doprowadziły do tego, że przez długi czas badania porównawcze nie były przedmiotem badania naukowców. Dopiero po pewnym czasie badacze uświadomili sobie, że są one niezwykle ważne.

Pierwsze publikacje na temat pedagogiki alternatywnej pojawiły się pod koniec XIX i na początku XX w. Materiały o „edukacji przyszłości” naukowcy zbierali podczas tzw. podróży edukacyjnych. Zdaniem ukraińskiej badaczki Oksany Zabołotnej do podróży, które miały na celu zdobywanie doświadczenia w organizacji i wprowadzeniu szkół alternatywnych, zalicza się wyprawę francuskiego pedagoga Celestyna Freineta do Związku Radzieckiego w 1925 r. oraz jego podróż do Szwajcarii i zapoznanie się z ideami Adolpha Ferriera, zwolennika edukacji progresywistycznej. Problematyka badawcza Celestyna Freineta koncentrowała się na potrzebach i zainteresowaniach dziecka oraz została uka-

zana w ukraińskich czasopismach pedagogicznych „Шлях освіти”¹ („Шлях освіти”)” i w „Ukrainskim wisnyku refleksologii i eksperymentalnoji pedagogiky” („Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки”) (Заболотна 2009, s. 32).

Prawdziwy boom zainteresowaniem praktyką nauczania alternatywnego, który doprowadził do aktywizacji badań porównawczych, nastąpił w latach trzydziestych XX w. Głównym powodem powstania szkół alternatywnych był rozwój idei i praktyki funkcjonowania szkół autorskich i prywatnych. W opinii O. Zabолотnej wszystkie badania w tej dziedzinie można podzielić według grup tematycznych. Są to: informacja teoretyczna na temat edukacji alternatywnej, badanie oddzielnych szkół alternatywnych i prac autorów alternatywnego modelu edukacji, a także krytyka efektywności funkcjonowania szkół alternatywnych (Заболотна 2013, s. 13).

Teoretycy jak i praktycy podtrzymują trwające od lat dyskusje na temat nauczania alternatywnego. O jego wadze mówi się na konferencjach naukowych i w mediach. Z jednej strony chodzi o prawo człowieka do zachowania własnej osobowości oraz indywidualności, a z drugiej – o istnienie szkoły jako placówki. Dla apologetów edukacji alternatywnej ważnymi argumentami istnienia takich szkół są: pluralizm, tolerancja, wolność, prawo wyboru człowieka, inicjatywa osobista, wolny rynek i konkurencja. Te czynniki sprzeciwiają się istniejącym standardom w edukacji i – przede wszystkim – formalizmowi, autorytaryzmowi i konserwatyzmowi. Dla przeciwników nauczanie alternatywne oznacza zrezygnowanie ze standardowości, posłuszeństwa i dyscypliny, tak ważnej w procesie edukacyjnym.

W *Słowniku pedagogicznym* (red. M. Jarmaczenki) pojęcie „edukacja alternatywna” (fr. *alternative* – wybór między dwiema możliwościami) zostało zdefiniowane jako edukacja, która oferuje uczniom zdobywanie czy uzupełnienie wykształcenia średniego w szkołach, które się różnią od szkół tradycyjnych swoją organizacją, treścią, formami i metodami oraz rodzajami kontroli (Ярмаченко 2001, s. 23). Edukacja alternatywna pojawiła się pod koniec lat sześćdziesiątych XX w. jako przeciwdziałanie scentralizowanym systemom edukacyjnym w USA i krajach Europy Zachodniej. Jej zadaniem było stworzenie bardziej sprzyjających warunków dla indywidualizacji i dyferencjacji nauczania obecnie (Кравець 2013, s. 90). Istnieje ponad dziesięć typów szkół. Są to:

¹ С. Френе (1928), *Не треба підручників*, „Шлях освіти”, 7, s. 73–87; С. Френе (1926), *Типографія в школі*, „Шлях освіти”, 11, s. 103–128; С. Френе (1928), *Шкільна кооперація у Франції*, „Шлях освіти”, 8/9, s. 193–206.

„otwarte szkoły”, „szkoły bez ścian”, „centra nauczania”, „parki nauczania” itd. W tych szkołach dzieci zdobywają ponadprogramowe wykształcenie oraz mogą zaspokoić interesy poznawcze z różnych przedmiotów. W niektórych szkołach alternatywnych może zdobyć wykształcenie także młodzież, która z różnych przyczyn nie zrobiła tego wcześniej (Сухомлинська 2010, s. 16).

Edukacja alternatywna dotyczy tych modeli nauczania, które zasadniczo się różnią od form tradycyjnych. Polifoniczność świata wymaga od pedagogów uznania tego, że rolę nauczyciela można wykonywać różnie i przy tym mieć szacunek do innych. Takie rozumienie pedagogiki nadaje zarówno teoretykom, jak i praktykom prawo do realizacji własnej idei nauczania. Siła pedagogiki alternatywnej polega na jej nieskończoności i permanentności. Natomiast czas jest tym czynnikiem, który często zmienia kategorie alternatywne w kategorie tradycyjne przy odpowiednich warunkach sprzyjających ich sprawdzeniu. I całkiem możliwe, że idee alternatywne, które zaznały rozpowszechnienia, będą krytykowane ze strony przedstawicieli innych nurtów pedagogicznych. Właśnie w tym rozumieniu edukacja alternatywna staje się polem walki o wolność osobistą pedagoga, bez której jest niemożliwa jego wolność zawodowa. Taka wolność daje pedagogowi prawo do twórczej transformacji praktyki i teorii pedagogicznej.

Dyskurs pedagogiczny o edukacji alternatywnej jest niezwykle szeroki. Współczesna edukacja stawia na innowacyjność oraz kreatywność człowieka. Warunkami, które sprzyjają rozwojowi alternatywności, są: 1) demokratyzacja procesu edukacyjnego; 2) pluralizm refleksji pedagogicznej; 3) odejście od totalitaryzmu i statyczności placówek edukacyjnych (Заболотна 2013, s. 49).

Celem artykułu jest wyświetlenie historii rozwoju edukacji alternatywnej na Ukrainie oraz powstania pierwszych szkół autorskich na przykładzie szkoły autorskiej Mikołaja Guzika.

Rozwój szkół alternatywnych

Johann Heinrich Pestalozzi był pierwszym pedagogiem edukacji alternatywnej, który na początku XIX w. założył szkołę ludową. Uważał, że najważniejszym zadaniem szkoły jest przygotowanie do życia, ale przede wszystkim przygotowanie do rozumienia rzeczywistości i odnajdywanie w niej swego miejsca. Twierdził, że szkoła spełni to zadanie, jeśli zatroszczy się o rozwój wszystkich trzech sił ludzkich, tj.: moralnej – na której wspiera się stosunek do ludzi i świata; intelektualnej – zapewniającej umiejętność poruszania się w świecie ludz-

kim i w świecie przyrody, dzięki rozwinięciu zdolności poznawczych; fizycznej – będącej podstawą zdolności do pracy (Сухомлинська 2010, s. 15). Analiza działalności szkół alternatywnych wiąże się z jej założycielem – mistrzem, jego własnym doświadczeniem. Zdaniem Olgi Suchomlińskiej, początek XX w. był „narodzinami” szkół alternatywnych. Ideologami ruchu „Nowe szkoły” byli: szwajcarski pedagog Adolph Ferrière, belgijski pedagog Owidiusz Decroly, włoska lekarka Maria Montessori, austriacki filozof Rudolf Steiner oraz amerykański filozof i pedagog-teoretyk John Dewey. Warto dodać, że założyciele szkół działali także w Związku Radzieckim. Nie sposób nie wymienić tu takich nazwisk, jak: Lew Tołstoj i jego „szkoła jasnopolańska”, Konstantyn Wencel i jego „Dom wolnego dziecka”, Stanisław Szacki i jego szkoła „Settlement”. Zaslugują oni na szczególną uwagę, ponieważ pokazują doskonałość i harmonię w pracy wychowawczej (Сухомлинська 2010, s. 15).

Adolph Ferrière na podstawie 15-letniego doświadczenia wyróżnił 30 oznak szkół nowego typu (czyli alternatywnych). Te 30 oznak określał jako program-maksimum. Przedstawił także program-minimum o następujących wytycznych:

- szkoła alternatywna ma być szkołą laboratorium,
- ma być położona w wiejskiej miejscowości,
- wychowankowie powinni mieszkać w oddzielnych domach, w małych grupach po 10–15 osób pod opieką wychowawcy,
- przeprowadzanie zajęć ma się odbywać na podstawie własnego doświadczenia,
- uczniom należy nadać autonomię.

Według A. Ferrière’a celem programu kształcenia w szkołach alternatywnych było:

kształcenie umysłu nie tyle przez gromadzenie wiedzy, ile poprzez kształtowanie umiejętności komunikowania się; uczeń uczy się krytycznie myśleć dzięki obserwacji, stawianiu hipotez; proces edukacyjny ma być skierowany na rozwój zdolności i predyspozycji każdego dziecka; nauczyciel w trakcie zajęć oferuje uczniom zadania różnego typu; szkoła ma być miejscem piękną; kształtowanie świadomości moralnej odbywa się przeważnie przez rozmowy, które wywołują u dzieci bezpośrednie reakcje oraz chęć wypowiedzania prawdziwych ocen”.

Taki był obraz szkół alternatywnych sto lat temu (Эпштейн 2013, s. 13–14).

W *Ukraińskim słowniku pedagogicznym* pod red. Semena Honczarenki znajdziemy następującą definicję:

szkoły alternatywne są to „szkoły wolne” w państwach Europy Zachodniej i USA, które funkcjonują równolegle lub zamiast szkół tradycyjnych oraz oferują kształcenie alternatywne. Powstały one pod koniec lat sześćdziesiątych XX w. w ramach antyautorytarnych ruchów pedagogicznych. Zadaniem szkół alternatywnych jest nauczanie dużej ilości przedmiotów z uwzględnieniem indywidualizacji i dyferencjacji procesu kształcenia (Гончаренко 1997, s. 23).

W świetle tej definicji szkoła alternatywna jest to placówka edukacyjno-wychowawcza, która oferuje uczniom inne podejście do edukacji niż szkoła tradycyjna. Cechami charakterystycznymi szkoły alternatywnej są: 1) filozofia edukacji, która zasadniczo się różni od tradycyjnej; 2) programy nauczania odmienne od ogólnie przyjętych; 3) elastyczne kursy nauczania oraz specyficzne metody przeprowadzania zajęć. Bardzo ważna jest pierwsza cecha, czyli filozofia szkoły. Co jest brane pod uwagę? Przede wszystkim chodzi tu o inne podejście do treści i metod nauczania uczniów. W trakcie zajęć nauczyciel uwzględnia właściwości charakteru ucznia, jego cele i pragnienia.

Tatiana Cyrlina w pracy *Humanistyczna szkoła alternatywna jako fenomen społeczno-kulturowy XXI wieku* (1999) pisze:

Wszystkie szkoły alternatywne mają wspólne cechy. Są to: 1) obecność twórcy, lidera. Szkoła alternatywna ma zawsze swojego autora, który wciela ideę w życie i który, z reguły, jest osobą charyzmatyczną; 2) szkoła działa według oryginalnej koncepcji, która formuje misję szkoły; 3) szkoła różni się od innych szkół swoją kulturą i własnym systemem wartości; 4) grono pedagogiczne składa się z nauczycieli entuzjastów-zwolenników, osób twórczych; 5) w szkole są stworzone odpowiednie warunki dla kształtowania osobowości ucznia według pewnej koncepcji; 6) uczniowie, nauczyciele i rodzice współpracują z lokalną społecznością; 7) zaproponowany model rozwoju szkoły przynosi pewne rezultaty (Цырлина 1999).

Zdaniem O. Zabołotnej największą uwagę społeczeństwa przyciągają szkoły waldorfskie, szkoły Montessori, szkoły Camphill i wspólnoty Camphill (Karla Königa), szkoła Freineta, Szkoła Summerhill (Alexandra Sutherland Neilla) i Sudbury Valley School (Daniela A. Greenberga). Autorka w monografii *Teoria i praktyka alternatywnej edukacji szkolnej w państwach Unii Europejskiej* (2013, s. 53–55) przedstawiła kilka rodzajów szkół alternatywnych.

„Szkoły wolne” zostały podzielone na dwa typy: wolne szkoły anarchistyczne i wolne szkoły demokratyczne. Wolne szkoły anarchistyczne są to szkoły alternatywne, w których wiedza i umiejętności są przekazywane uczniom bez uwzględnienia hierarchii „nauczyciel-uczeń” oraz bez stworzenia instytucjonal-

nego środowiska nauczania jakie działa w szkole tradycyjnej. Uczniami takich szkół mogą być jednocześnie osoby dorosłe i dzieci. Pierwsze anarchistyczne szkoły wolne (szkoły Escuela Moderna) powstały w Hiszpanii w końcu XIX i na początku XX w. Z reguły założycielem tych szkół jest grupa wolontariuszy-zwolenników, która kieruje się ideą kolektywnego utworzenia szkoły we własnej wspólnocie. Struktura organizacyjna wolnych szkół anarchistycznych różni się od struktury wolnych szkół demokratycznych. Wolne szkoły demokratyczne stwarzają możliwości dla realizacji inicjatyw dziecięcych i twórczych projektów według zasad demokratycznych kierowania szkołą. Historia filozofii tych szkół sięga XVII w. i jest związana z imionami Johna Locka i Jeana-Jacquesa Rousseau. Do tego typu szkół należą szkoły alternatywne Summerhill i Sudbury Valley School.

„Szkoly bez ścian” są to alternatywne placówki edukacyjne, w których kształcenie uczniów odbywa się na zasadach partnerstwa z miejską radą (miasto jako klasa), uniwersytetami (laboratorium uniwersyteckie jako klasa), przedsiębiorstwami (pomieszczenia produkcyjne jako klasa), spółkami ekologicznymi (las jako klasa). Uczniowie tych szkół są orientowani na wysokie wyniki w wypełnianiu testów i uzyskanie pogłębionej wiedzy akademickiej.

„Szkoła otwarta” jest to szkoła średnia, która oferuje uczniom nauczanie bez podziału na klasy. Ten rodzaj szkół powstał w latach siedemdziesiątych XX w. w USA i z czasem rozpowszechniły się w całej Europie.

„Szkoła magnes” jest to szkoła państwowa, która proponuje specjalny program nauczania. Idea magnesu dotyczy sposobu przyciągania najlepszych uczniów z różnych szkół do szkół takiego typu.

„Szkoly waldorfskie” są to szkoły alternatywne, które powstały w 1919 r. Ich nazwa pochodzi właśnie od pierwszej placówki, która znajdowała się przy zakładach Waldorf-Astoria w Stuttgarcie. Szkoła waldorfska nacisk kładzie na rozwój dziecka. Nauczyciel w szkole waldorfskiej ma być opiekunem i pomagać dziecku w rozwoju jego kreatywności. Celem szkoły jest rozwijanie w dziecku pasji i poszanowanie jego wolności wyboru.

Szkoła Montessori jest to placówka alternatywna, która oferuje różne programy edukacyjne odpowiadające na zróżnicowane potrzeby. Założycielem pierwszej szkoły była pedagog Maria Montessori. Nauczanie w szkole przewiduje naukę w grupach uczniów w różnym wieku; wybór przez uczniów rodzajów działalności z zaproponowanego im spektrum: stworzenie środowiska sprzyjającego rozwojowi uczniów, kiedy uczniowie odkrywają nowe zjawiska, pojęcia i przedmioty, pracują z nimi i eksperymentują. Pierwsza szkoła takiego typu została otwarta w 1906 r.

Szkoła Camphill (szkoła przy wspólnocie Camphill) jest to placówka alternatywna dla dzieci i dorosłych ze specjalnymi potrzebami, która działa według filozofii austriackiego pedagoga i pediatry Karla Königa. Szkoła stwarza środowisko holistyczne, które odpowiada potrzebom indywidualnym dzieci. Takie szkoły istnieją od 1940 r.

Szkoła Freineta jest to alternatywna placówka średniego wykształcenia, która funkcjonuje według modelu opracowanego przez francuskiego pedagoga Celestyna Freineta. Dzieci uczą się obsługiwać drukarnię szkolną, korzystać z kartoteki edukacyjnej, korespondencji międzyszkolnej oraz dziennika lekcyjnego. Elementami demokracji jest tutaj samorząd uczniów oraz brak ocen. Pierwszą szkołę takiego typu otwarto w 1934 r.

Wreszcie szkoły, które zostały stworzone przez instytucje, organizacje lub stowarzyszenia, które koordynują działalność szkół, zabezpieczają je wszystkimi niezbędnymi zasobami i wyznaczają ich identyczność. Takie szkoły funkcjonują prawie we wszystkich krajach. Typ placówki zależy od specyfiki organizacji, przez którą została stworzona.

Szkoły alternatywne, uwzględniając swój charakter innowacyjny, otwarty, demokratyczny, wykorzystują w swej działalności idee sprawdzone przez czas oraz uznane w środowisku edukacyjnym. Każda ze szkół ma swoją koncepcję, do której odpowiednio formują się priorytety, zasady procesu kształcenia oraz technologie pedagogiczne. Głównym hasłem szkół nowego typu jest rozwój zdolności twórczych uczniów, talentów i wiedzy, umiejętności oraz sposobów ich działalności.

Szkoły autorskie jako fenomen praktyki edukacyjnej

Lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte XX w. charakteryzują się w historii ukraińskiej pedagogiki rozwojem nowatorskiej myśli pedagogicznej. Przyczyną tego zjawiska stał się kryzys systemu edukacji. Olga Suchomlińska tak pisze o tym okresie historii:

W polityce edukacyjnej Francji, Belgii, Szwajcarii, Niemiec już od dawna zostały wdrożone elementy szkół alternatywnych do programów nauczania. Całkiem inny obraz miała szkoła w Związku Radzieckim i postsowieckim. Filozofia szkoły nie odpowiadała wymogom współczesności, natomiast rozwijała się według woli partii kierowniczej, według wskazówek partyjnych bossów, którzy rozmaicie, niekie-

dy nawet przeciwnie rozumeli jej zadania i cele. Niestety, władza traktowała szkołę, jako instrument ideologiczno-polityczny i ekonomiczny” (Сухомлинська 2010, s. 14).

W latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku zaczyna się rozwijać ruch społeczno-pedagogiczny mający na celu odnowienie szkoły. Ten ruch był zjawiskiem o wielkiej skali, który odzwierciedlał nowe progresywne idee w pedagogice radzieckiej. Nowe warunki społeczno-polityczne stały się potężnym impulsem do wzrostu liczby szkół autorskich. Zdaniem Wasyla Suchomlińskiego

szkoła autorska, jako zjawisko edukacyjne, rozpowszechniła się wtedy, kiedy zmieniła się sytuacja społeczno-kulturowa i ekonomiczna, kiedy władza osłabiła swoją presję na szkołę, a pedagodzy otrzymali możliwość twórczego rozwijania i zrealizowania swoich idei (Сухомлинська 2010, s. 14).

Mychajło Antoniec (2007, s. 44) wyodrębnił kilka głównych kierunków reformowania tradycyjnego systemu kształcenia uczniów, autorami których byli zwyczajni nauczyciele, a niekiedy i dyrektorzy szkół. Dużą popularnością cieszyły się zmiany, które dotyczyły reformowania procesów technologiczno-procesualnych w systemie nauczania tradycyjnego. Do nich można zaliczyć: system donieckiego nauczyciela matematyki Wiktora Szatałowa²; system moskiewskiej nauczycielki klas początkowych Zofii Łysenkowej³, leningradzkiego nauczyciela literatury rosyjskiej Jewgienija Iljina⁴. Do znanych nowatorskich systemów pedagogicznych zalicza się także system odeskiego pedagoga Mikołaja Guzika.

W literaturze ukraińskiej nie ma jednoznacznego pojęcia „szkoła autorska”. Zdaniem M. Jarmaczenki „jest to eksperymentalna placówka edukacyjno-wychowawcza, w której realizuje się model kształcenia opracowany przez konkretnego nauczyciela lub twórczy zespół pedagogiczny” (Ярмаченко 2001, s. 25).

W opinii S. Honczarenki

² Wiktor Szatałow – nauczyciel matematyki, radziecki, rosyjski i ukraiński pedagog-nowator. Autor książki *Kuda i kak ischezli trojki?* (Куда и как исчезли тройки), М.: Педагогика 1980, s. 134.

³ Zofia Lysenkowa, <http://www.shatalovschools.ru/pedagogs/pedagog.php?p=1271512163> (data dostępu: 15.04.2020).

⁴ Jewgienij Iljin – radziecki i rosyjski pedagog, nauczyciel literatury języka rosyjskiego w średniej szkole. W latach 1960–1970 XX w. opracował oryginalną koncepcję wykładania literatury na podstawie komunikowania się.

szkoła autorska to oryginalny system dydaktyczny, metodyczny i wychowawczy, w którym został uwzględniony dorobek naukowców z psychologii, pedagogiki, fizjologii wiekowej oraz doświadczenia badaczy ukraińskich i zagranicznych, w którym proces edukacyjny realizuje się pod kierownictwem lub przy współudziale jej autora lub autorów (np. szkoła Wasyla Suchomlińskiego, Mikołaja Guzika) (Гончаренко 1997, s. 14).

Zespoły pedagogiczne szkół autorskich z ich założycielem na czele opracowują i wprowadzają nowe modele, nową treść, metody nauczania, formy; weryfikują nowe systemy kształcenia, wprowadzają nowe technologie kształcenia; rozwijają działalność eksperymentalną. Powstanie i rozwój szkół autorskich jest ściśle związany z istniejącymi w społeczeństwie potrzebami doskonalenia praktyki edukacyjnej.

Lata osiemdziesiąte XX w. charakteryzują się pojawieniem i rozwojem nowatorstwa pedagogicznego. Założycielem tego ruchu było stowarzyszenie pedagogów-nowatorów (Wiktor Szatałow, Szalwa Amonaszwili⁵, Jewgienij Ilijin, Zofia Lysenkowa), którzy na łamach „Wczytelskoji gazety” („Вчительської газети”) pisali o konieczności reformowania systemu edukacji. Pod koniec XIX i na początku XX w. na Ukrainie pojawiły się szkoły autorskie (Мільто 2012, s. 92–93). W tabeli 1 przedstawiono trzy etapy powstania szkół autorskich na Ukrainie oraz opisano właściwości każdego z etapów.

Tabela 1. Etapy rozwoju i powstania szkół autorskich na Ukrainie

Etap	Trwałość	Właściwości
Poszukiwawczy	lata 1980–1990	1. pokonanie tendencji negatywnych w edukacji 2. podejście humanistyczne do procesu edukacji 3. pajdocentryzm 4. wizja roli pedagoga jako partnera
Modernizacyjny	koniec lat 90. XX w. i początek XXI w.	1. odrodzenie narodowego systemu kształcenia 2. wyłonienie i rozwijanie twórczych zdolności uczniów 3. zastosowanie nowych technologii w edukacji 4. międzynarodowa współpraca między badaczami i wymiana doświadczeń

⁵ Szalwa Amonaszwili – gruziński pedagog i psycholog, profesor. Zyskał sławę w środowisku pedagogicznym jako autor systemu pracy z dziećmi, zwanego pedagogiką humanistyczną, <http://izdp.kspu.edu/mod/resource/view.php?id=216> (data dostępu: 15.04.2020).

Współczesny	początek XXI w. i czasy współczesne	<ol style="list-style-type: none"> 1. wymiana doświadczeń na poziomach narodowym i międzynarodowym 2. stosowanie technologii innowacyjnych, metodyk autorskich w procesie nauczania 3. demokratyczne reformy w edukacji 4. nadanie autonomii i swobody wyboru pracownikom pedagogicznym 5. wszechstronny rozwój uczniów 6. popularyzacja dobrych praktyk szkół autorskich
-------------	-------------------------------------	---

Źródło: Собченко, Башкір 2018, s. 5–6.

Zdaniem T. Cyrlinej szkoła autorska różni się od szkoły tradycyjnej:

- charakterem poszukiwawczym w działalności,
- stałą działalnością eksperymentalną,
- twórczą współpracą między nauczycielem i uczniami,
- włączeniem nauczycieli, uczniów i rodziców w proces realizacji koncepcji szkoły,
- trwałością i efektywnością wyników procesu edukacji (Цырлина 1999).

Podstawowymi funkcjami szkół autorskich są:

- rozpowszechnienie wartości humanistycznych,
- podnoszenie poziomu kształcenia, który realizuje się na zasadach współpracy i partnerstwa ucznia i nauczyciela,
- stworzenie niezbędnych podstaw dla rozwoju szkoły przyszłości,
- ukierunkowanie na twórcze rozwiązywanie problemów,
- stały awans zawodowy nauczycieli (Заболотна 2009, s. 34).

Cechą charakterystyczną szkoły autorskiej jest to, że szkoła funkcjonuje według wcześniej opracowanego oryginalnego projektu (stąd nazwa – szkoła autorska). Autorskie szkoły noszą imiona swoich twórców (np. szkoła M. Guzika).

System kombinowany organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole autorskiej Mikołaja Guzika

Mikołaj Guzik (2.XI.1941) – ukraiński pedagog, dyrektor autorskiej szkoły – kompleksu nr 3 w mieście Jużny obwodu Odeskiego. Członek Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (1995 r.), doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (2004 r.). Szkoła autorska M. Guzika jest placówką eksperymentalną przy Ministerstwie Edukacji i Nauki Ukrainy i Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

W skład szkoły autorskiej, która działa od 1988 r., wchodzi: szkoła ogólnodostępna, szkoła sztuk pięknych oraz szkoła sportowa. Do szkoły przynależą także cztery centra:

- Centrum rozwoju duchowo-chrześcijańskiego dziecka,
- Centrum rozwoju uzdolnień przyrodniczych dzieci,
- Centrum rozwoju uzdolnień strategicznych dzieci,
- Centrum rozwoju uzdolnień manualnych dzieci.

Jest to pierwsza placówka edukacyjna na Ukrainie, która oficjalnie otrzymała status szkoły autorskiej. Jej celem jest pokonanie strachu uczniów przed szkołą i stworzenie sprzyjających warunków dla rozwoju ich talentów.

Zdaniem twórcy szkoły istnieje osiem typów talentów:

- akademicki (talent do nauki),
- artystyczno-estetyczny,
- manualny,
- sportowy,
- społeczny (talent do opieki nad innymi ludźmi),
- strategiczny (talent do zarządzania),
- duchowy (talent do słuchania innych),
- uniwersalny (talent do wszystkiego) (Гузик 2005, s. 4–5).

W celu rozwijania tych talentów w szkole działa opracowany przez jej autora System kombinowany organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego (dalej: System). Do jego celów należą:

- zastosowanie właściwych form i metod kształcenia z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów oraz ich korygowanie w razie potrzeby,
- zwiększenie samodzielności ucznia w wyborze treści nauczania,
- stopniowe podwyższenie poziomu trudności treści materiału dydaktycznego według potrzeb i możliwości poznawczych ucznia,
- zastosowanie różnorodnych form pracy pozwala uwzględnić indywidualne tempo każdego ucznia.

Treść Systemu porusza następujące zagadnienia:

- indywidualizację procesu nauczania,
- personalizację procesu kształcenia,
- dyferencjację treści materiału dydaktycznego i poziomu przyswajania wiedzy,
- uwzględnienie indywidualnego tempa uczenia się, uwzględnienie w procesie dydaktyczno-wychowawczym cech osobowości ucznia oraz zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia.

Organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego składa się z:

- pozalekcyjnego programu indywidualnej działalności ucznia. Jest to zestaw zadań, ćwiczeń i testów, według którego realizuje się indywidualna działalność ucznia poza lekcjami,
- indywidualizacji procesu nauczania. Indywidualizacja procesu nauczania ma na celu uwzględnianie możliwości i preferencji dzieci w zakresie sposobów uczenia się, zróżnicowanie form i metod pracy,
- personalizacji procesu kształcenia. Jest to organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego według specjalnie opracowanego planu oraz programu kształcenia.

Oprócz tego działalność szkoły jest skierowana na rozwijanie zdolności i potencjału każdego ucznia. Zatem kształcenie odbywa się według konkretnej koncepcji pedagogicznej, która stanowi jednolity kompleks komponentów stymulacyjno-motywacyjnych, kontrolno-oceniających, pojęciowych i prognozytycznych (Гузик 2004, s. 17–18).

Cechą charakterystyczną Systemu jest rozdzielenie treści przedmiotu na bloki informacyjne. Są to: wiedza teoretyczna (prawa, reguły, zasady, założenia), fakty, które udowadniają wiarygodność wiedzy teoretycznej, oraz fakty, które potwierdzają efektywność zastosowania wiedzy teoretycznej w praktyce. Poniżej przedstawiono siedem etapów przyswajania wiedzy i nabywania umiejętności z każdego z bloku przez uczniów:

Pierwszy etap. Uczeń przyswaja wiedzę teoretyczną (blok wiedzy teoretyczno-praktycznej).

Drugi etap. Uczeń nabywa standardowe umiejętności praktyczne z danego bloku wiedzy.

Trzeci etap. Uczeń przyswaja wiedzę teoretyczną i praktyczną wraz z nabywaniem umiejętności za pomocą metody nauczania indukcyjnego (od konkretnego do abstrakcji) z uwzględnieniem jego możliwości indywidualnych (opracowywanie indywidualnego programu, przyswojenie i analiza faktów naukowych).

Czwarty etap. Uczeń przyswaja wiedzę teoretyczną i praktyczną wraz z nabywaniem umiejętności za pomocą metody nauczania dedukcyjnego (od abstrakcji do konkretnego) z uwzględnieniem jego możliwości indywidualnych (opracowanie indywidualnego programu, uogólnienie i systematyzacja wiedzy).

Piąty etap. Uczeń opanowuje wiedzę teoretyczną i praktyczną wraz z nabywaniem umiejętności za pomocą połączenia metod nauczania dedukcyjnego i indukcyjnego (opracowanie indywidualnego dydaktyczno-rozwojowego programu).

Szósty etap. Nauczyciel sprawdza wyniki w nauce według wymogów Państwowego Standardu Kształcenia oraz zalicza wiedzę teoretyczną.

Siądmy etap. Nauczyciel weryfikuje indywidualne osiągnięcia edukacyjne ucznia (zaliczenie osiągnięć ucznia) (Гузик 2005).

Jak zaznaczył autor, w procesie kształcenia każdy uczeń przechodzi wszystkie siedem etapów przyswajania wiedzy, poświęcając na każdy etap tyle czasu, ile potrzebuje.

Nauczanie odbywa się według zróżnicowanych programów („A”, „B”, „C”, „D”), zgodnych z podstawą programową. Programy nauczania są ukierunkowane na indywidualizację pracy z uczniem, z uwzględnieniem jego potrzeb i możliwości. Już na etapie nauczania podstawowego nauczyciel wyznacza tempo nauczania każdego ucznia. Celem nauczania uczniów według programu „D” (program podstawowy) jest osiągnięcie przez uczniów pewnego poziomu wiedzy (od wiedzy potocznej do wiedzy pojęciowej). Program mieści zadania i ćwiczenia, w trakcie wykonywania których uczeń uczy się technik zapamiętywania informacji. Nauczyciel ocenia osiągnięcia ucznia w skali od 1 do 3 punktów według skali 12-punktowej. Treścią programu „C” jest przyswojenie pogłębionej wiedzy; zadania i ćwiczenia mają na celu kształtowanie u uczniów umiejętności analizowania, syntezy, abstrahowania, porównania i klasyfikacji materiału dydaktycznego. Za wykonanie zadania uczeń może uzyskać od 4 do 6 według skali 12-punktowej. Program „B” ma na celu twórcze przekształcenie wiedzy teoretycznej w praktyczną. Treść programu jest ułożona w sposób liniowy. Najpierw uczeń czyta tekst i wyróżnia jego bloki pojęciowe, potem wykonuje zadania, które wymagają posiadania pogłębionej wiedzy. Ten program składa się z dwóch bloków. Pierwszy blok kończy się wykonaniem zadań. Natomiast realizacja drugiego bloku wymaga od ucznia poszukiwania związków między treściami wiedzy, które przyswajał w trakcie realizacji pierwszego bloku danego programu. Efektywne wykonanie zadań drugiego bloku świadczy, że wiedza teoretyczna i umiejętności praktyczne zostały świadomie opanowane przez ucznia i może on je twórczo stosować w różnych sytuacjach. Uczeń może dostać 8 punktów. Natomiast twórcze zastosowanie nabytej wiedzy oraz uzyskanie nowej, nabywanie umiejętności oraz ich zastosowanie daje uczniowi możliwość uzyskania 9 punktów.

Celem ostatecznym programu „A” jest transformacja wiedzy i umiejętności. Program mieści zadania i ćwiczenia, które zostały opanowane przez ucznia w programie „B” oraz ich transformację w trakcie rozwiązywania różnych zadań. Praca może być oceniona przez nauczyciela w skali od 10 do 12 punktów.

Stosowanie zróżnicowanych programów nauczania daje możliwość nauczycielom zamieniać zespołowe formy pracy na indywidualne. Uczeń w odpowied-

nim dla niego tempie może pomyślnie przyswajać materiał, wykorzystując swój potencjał i rozwijając swoje zdolności. To wszystko stwarza warunki dla przyswajania wiedzy wraz z nabywaniem umiejętności na poziomie, który odpowiada rozwojowi i możliwościom uczniów oraz sprzyja osiągnięciu przez nich wyników. Zgodnie z założeniami Systemu nauczyciel ocenia zarówno poziom przyswojenia wiedzy, jak i cechy osobowościowe uczniów. Kryterium oceniania cech uczniów jest poziom rozwoju interesu poznawczego (Гузик 2004, s. 11–14).

W 1994 r. za wybitne osiągnięcia autorska szkoła M. Guzika została wpisana na listę UNESCO jako jedna z najlepszych szkół w Europie. Jest to zarazem jedyna ukraińska szkoła, która trafiła do europejskiego rejestru „Kulturalne i duchowe skarby Ukrainy” (Гузик 2001a, s. 6–7).

Podsumowanie

Konkludując, szkoła alternatywna to placówka edukacyjna, której działalność jest skierowana na samorealizację dziecka według modelu kształcenia, który opiera się na zastosowaniu niekonwencjonalnych form i metod działalności. Przed szkołą i przed nauczycielem stoi zadanie nauczania ucznia samodzielnego zdobywania nowej wiedzy oraz wyprodukowania zapotrzebowania na uczenie się przez całe życie. Spełnienie tych oczekiwań będzie możliwe wtedy, kiedy zadaniem priorytetowym edukacji będzie rozwijanie twórczego potencjału uczniów oraz motywacja ich do aktywności poznawczej. W szkole autorskiej M. Guzika te wszystkie idee znalazły zarówno interpretację teoretyczną, jak i realizację praktyczną dzięki zastosowaniu Systemu kombinowanego organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego.

BIBLIOGRAFIA

- Гончаренко С. (1997), *Український педагогічний словник*, Київ: Либідь.
- Гузик М. (2001), *Як не втратити таланти? Технологія навчання обдарованих дітей*, „Директор школи, ліцею, гімназії”, 2.
- Гузик М. (2001a), *Індивідуальний розвиток дитини: діюча модель сучасної авторської школи*, „Директор школи, ліцею, гімназії”, 1.
- Гузик М. (2004), *Комбінована система організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі*: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Ін-т пед. АПН України, Київ.
- Гузик Н. (2005), *Комбінована система М.П. Гузика в контексті навчання дітей історії: Загально-дидактичний і методичний аспекти*, Київ: Плеяди.

- Заболотна О. (2009), *Альтернативна освіта як предмет наукового дискурсу у вітчизняному та зарубіжному педагогічному просторі*, „Порівняльно-педагогічні студії”, 1.
- Заболотна О. (2013), *Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу*: монографія, Умань: ФОРМЖивий.
- Кравець І. (2013), *Сутнісні характеристики альтернативної освіти як педагогічного поняття*, „Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології”, 8/34.
- Міаьто А. (2012), *Роль педагогів-новаторів у розвитку педагогічної майстерності вчителя*, „Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики”, 15.
- Собченко Т., Башкір О. (2018), *Харківські інноваційні школи*, Харків: ХНПУ ім. Г. Сковороди.
- Сухомлинська О. (2010), *Чи були школи В.О. Сухомлинського і О.А. Захаренка альтернативними існуючим?*, „Рідна школа”, 9.
- Цырлина Т. (1999), *Гуманистическая авторская школа как социокультурный феномен XX века*: Дис. ... док. пед. наук. 13.00.01, Москва.
- Эпштейн М. (2013), *Альтернативное образование*, СПб.: Образовательные проекты, Школьная лига.
- Ярмаченко М. (2001) (red.), *Педагогічний словник*, Київ: Педагогічна думка.

STRESZCZENIE

Dyskurs pedagogiczny o edukacji alternatywnej jest niezwykle szeroki, ponieważ kryzys systemu edukacji od wieków stymulował poszukiwania nowych rozwiązań. Współczesna edukacja wiedzy i informacji stawia na innowacyjność oraz staje przed nowymi wyzwaniem. Szkoły alternatywne zaczęły powstawać jako protest wobec szkoły tradycyjnej, a w szczególności jako sprzeciw wobec jej autorytaryzmu, uniformizmu, schematyzmu oraz przekazywaniu uczniom gotowej wiedzy. W rezultacie tej krytyki powstały liczne szkoły alternatywne, np. „szkoły wolne”, „akademie uliczne”, „otwarte klasy”, „szkoły bez ścian”.

W artykule podjęto próbę opisanie historii powstania edukacji alternatywnej na Ukrainie, wyjaśniono treść szkół alternatywnych jako zjawiska pedagogicznego, wyznaczono priorytety alternatywnych systemów pedagogicznych na przykładzie szkół autorskich, doświadczenie ich organizacji oraz określone ich wady i zalety.

W artykule został także zaprezentowany system nauczania zorientowanego w autorskiej szkole Mikołaja Guzika, która jest przykładem edukacji alternatywnej na Ukrainie.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja alternatywna, szkoła autorska, proces dydaktyczno-wychowawczy, program nauczania, metody i formy kształcenia

SUMMARY

The pedagogical discourse on alternative education is unusually wide since the crisis in the education system has always been the engine of the search for new solutions. Modern education is betting on innovation, as well as facing new challenges. Alternative schools began to emerge as a protest against the traditional school, and in particular, its signs as authoritarianism, sketchiness, as well as the transfer of ready knowledge to students. As a result of criticism, alternative schools of various types arose, for example, free schools, street academies, open classes, schools without walls.

The article presents the history of the emergence of alternative education in Ukraine, discloses the content of alternative schools, identifies priority areas for the development of alternative pedagogical systems using author schools as an example, the experience of their organization, and identifies their advantages and disadvantages. The author describes a system of oriented learning in the author's comprehensive school of N. Guzyk, which is an example of alternative education in Ukraine. Alternative education aims to overcome the fear of school and the creation of favorable conditions for the development of students' talents.

KEYWORDS: alternative education, author's school, the curriculum, the educational process, teaching methods and forms

OLENA BOCHAROVA – Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 20.09.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 9.12.2020; 20.12.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 30.12.2020