

НІМЕЦЬКІ ЦІННОСТІ В НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ

Бєлих О. М.

ВСТУП

При згадці про навчання більшість людей одразу думають про школу, але школа – це лише одне місце навчання серед багатьох інших. Більшість з того, що знають і вміють дорослі, вони не отримали в школі, коледжі, університеті чи іншому навчальному закладі, а в повсякденному житті, у соціальному середовищі чи на робочому місці, за що вони зазвичай не отримують жодних офіційних підтверджень. Окрім того люди набувають навичок у вільний час, інколи навіть випадково, що також є дуже важливими для їхнього не лише приватного, але й професійного досвіду. Це стосується насамперед тих галузей знань, які не охоплюються шкільною освітою, наприклад, знань про такі важливі сфери життя, як здоров'я, доступ до закону або компетентність у питаннях сім'ї та виховання дітей.

У повсякденному шкільному житті діти стикаються з навчальними вимогами, які мають інший сенс, на відміну від повсякденного життя поза школою, де навчальні вимоги впливають з відповідної конкретної ситуації. Претензія школи на загальну освіту на практиці означає, що навчальні вимоги, як правило, не впливають зі шкільного життя і не орієнтуються на поточні інтереси та нахили учнів, які сформувалися у них у позаурочний час, навіть у виняткових випадках. Однак падіння мотивації в процесі відвідування школи свідчить про те, що школі не вдається зацікавити учнів загальноосвітнім змістом через таке віддалення від справжніх життєвих ситуацій. Імовірно, саме тому не відбувається перенесення набутих у школі знань у повсякденні ситуації.

Молодь, яка переходить до трудового життя, також все частіше здобуває знання в позашкільних контекстах. З цих причин інтерес до неформального навчання в останні роки зріс. Компанії зацікавлені у використанні неформально набутих знань, освітня політика намагається створити для цього відповідні правила, а для людей краща обізнаність про власні компетенції приносить більше впевненості в собі та хороші перспективи на ринку праці.

Серед науковців давно існує згода про те, що не всі процеси навчання відбуваються лише в школі, але й впродовж життя. Що ж до процесів навчання в дитячому та підлітковому віці, то ця точка зору лише поступово розвивається. Коли мова заходить про передачу

компетентностей, інститут школи все ще займає домінуючу позицію в сьгоднішніх дискусіях. Однак процеси навчання – особливо навчання загальних компетентностей – у позашкільних контекстах дедалі частіше опиняються в центрі уваги емпіричних освітніх досліджень¹. Так, з початку 21-го століття численні теоретичні та емпіричні дослідження в німецькомовних країнах (Dohmen 2001; Furtner-Kallmünzer et al. 2002; BMFSFJ 2002; Hungerland/Overwien 2004; Otto/Rauschenbach 2004; BMFSFJ 2005; Tully 2006; Rauschenbach/Düx/Sass 2007; Haring/ Rohlfs/Palention 2007; Brodowski et al. 2009; Schulz 2010; Bollweg/Otto 2011; Haring 2011; Grunert 2011, 2012) підкреслили важливість позашкільних закладів для передачі знань і навичок. Вчені піднімають питання центрального місця процесів неформального та інформального навчання, які стали дуже актуальні і давно вийшли за межі професійного контексту.

Основна увага приділяється «експериментальному навчанню» у зв'язку зі складними операційними робочими процесами. Це особлива форма неформального навчання в сенсі рефлексивного навчання неформального навчання, і його слід відрізнити від неявного навчання. На відміну від неявного навчання, яке відбувається переважно несвідомо, емпіричне навчання відбувається через рефлексивну обробку досвіду². Конкретно це означає, що в сучасних робочих процесах – P. Dehnbostel, G. Molzberger та B. Overwien чітко пояснюють це на прикладі ІТ-сектору. Обробка питання, яке виникло, «певне планування з боку працівника необхідне до такої міри, що навчальні ресурси, наприклад, Інтернет, спеціалізовані журнали повинні використовуватися цілеспрямовано, в розумному поєднанні і розмірковувати в кожному конкретному випадку про те, якою мірою наблизилися до задовільного вирішення проблеми або чи потрібні подальші кроки на шляху до життєздатного рішення»³. Виходячи з такого рефлексивно-експериментального розуміння знання і погляду на процеси неформального навчання, питання, сформульоване П. Денбостель у 1992 році, слід розуміти так: чи можливі систематичні процеси навчання у зв'язку з неформальними – зокрема,

¹ Gräsel, C. Was ist Empirische Bildungsforschung. In: Reinders, H. Ditton, H. Gräsel, C. Gniewosz (Hg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: VS. 2011. S. 13–27.

² Dehnbostel, P. Molzberger, G. Overwien, B. Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen – dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der ITBranche. Berlin: *BBJ*. 2003. С. 33.

³ Там само.

експериментальними – формами навчання на робочому місці, і якщо так, то яким чином⁴.

Поширення на інші дисципліни відбувалося в Німеччині лише в наступний період, і то нерішуче. Лише інтерес засобів масової інформації до результатів досліджень шкільної успішності (такими як PISA 2000 і IGLU 2001: Baumert et al. 2001 і Bos et al. 2003) і паралельна робота Dohmen (1999) – особливо звіт 2001 року про «неформальне навчання», а також критика, висловлена в цьому контексті на адресу «однобічного оцінювання здатності людини до навчання за критеріями формальної теоретичної передачі знань у шкільних формах і [...] відносно визнання відносної неефективності формального навчання для здатності діяти і жити»⁵ стимулював широкий академічний дискурс щодо диференціації освітніх локацій і процесів в освітній науці.

У соціальній роботі, зокрема, «переоцінка концепції освіти»⁶ розглядається як можливість зробити освіту та навчання, а також послуги, що з ними пов'язані, для їхньої власної роботи. До цього часу «освіта» і «навчання» – незважаючи на ранні і неодноразові обговорення їхньої важливості з точки зору соціальної освіти, наприклад, у П'ятій доповіді про дітей та молодь – не представляла центральних концепцій соціальної роботи⁷.

В Німеччині існує робота група з досліджень професійної освіти та навчання – *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) e. V.*, що базується в Берліні, є міждисциплінарним об'єднанням дослідників безперервної освіти та навчання в середовищі компанії. Метою асоціації є підтримка та інтенсифікація досліджень у сфері розвитку компетенцій та навчання на робочому місці. Сюди входять, зокрема, питання внутрішньофірмового навчання, кадрового та організаційного розвитку, а також навчання в процесі роботи⁸. Одним із прикладів є програма «Розвиток компетентності культури

⁴ Dehnbostel, P. Ziele und Inhalte dezentraler Berufsbildungskonzepte. In: Dehnbostel, P. Holz, H. Novak, H. (Hg.): *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz – Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis*. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung. 1999. S. 19.

⁵ Dohmen, G. Das informelle Lernen: die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: *Bundesministerium für Bildung und Forschung*. 2001. C. 80.

⁶ Rauschenbach, T. Bildung – eine ambivalente Herausforderung für die Soziale Arbeit? In: *Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit*. 1 (2), 2009. S. 210.

⁷ Там само.

⁸ Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) e. V. URL: <https://www.abwf.de/abwf/> (дата звернення: 20.05.2023)

навчання» (*Lernkultur Kompetenzentwicklung*), що реалізовувалася в рамках напрямку «Управління розвитком кваліфікації» (QUEM) з 2001 по 2006 рік. Іншим прикладом є програма «Навчання в соціальному середовищі» (1996–2000 рр.).

Мета представленої наукової розвідки полягає в представленні й аналізі сучасних шкіл альтернативного навчання у Німеччині: Вальдорфську школу, школу Монтесорі й школу Єнаплан.

1. Формальне, неформальне, інформальне навчання: диференціація термінів

Для сучасного спеціаліста, який бажає йти в ногу з часом і бути в тренді, ідея безперервної освіти допомагає вирішити проблему затребуваності на ринку праці, підвищення заробітної плати, покращення умов праці. Оскільки сучасний світ розвивається дуже стрімко, то часто професійні знання, здобуті людиною в навчальному закладі, вже за кілька років стають застарілими та потребують оновлення. Відгукуючись на виклики сьогодення та потреби сучасного ринку праці, держава визнає та заохочує до здобуття освіти усіх видів – формальну, неформальну чи інформальну, а також створює умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги⁹.

Формальна освіта – це освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузі знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікації, що визнаються державою (там же). Окрім здобуття освіти у навчальних закладах, до форм формальної освіти відносимо також курси підвищення кваліфікації, семінари, творчі групи, тренінги, дистанційні курси, онлайн-конференції, вебінари а також поєднання очної та дистанційної форм навчання – очно-дистанційні курси. Для надання освітніх послуг, заклади формальної освіти повинні мати ліцензію на здійснення освітніх послуг. Формальне навчання – організоване, кероване та оцінюється.

З точки зору учня, «формальне навчання» є цілеспрямованим і пов'язане з певною формальною кваліфікацією та сертифікацією¹⁰.

⁹ Види освіти. Національне Агентство Кваліфікації. URL: <https://nqa.gov.ua/vidi-osviti> (дата звернення: 18.05.2023)

¹⁰ Overwien, B. Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion. In: Rauschenbach, T. Dux, W. Sass, E. (Hg.): *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim und München: Juventa. 2007a. S. 72.

Зокрема, інститут школи – як місце, яке в обов’язковому порядку відвідують усі діти та молодь до певного віку – має високий ступінь формалізації через його суворо регламентований організаційний характер і особливо на тлі права відбору¹¹.

Оскільки тема нашого дослідження присвячена неформальному / інформальному навчанні, то зупинимося детальніше на цих термінах.

Відтоді як в Німеччині зосередилися не лише на освіті та навчальних закладах, а й на навчальних біографіях дітей та молоді, які розглядаються в цілісній перспективі, це практично змушує усвідомити, що навчання не може бути зведене до інституційного простору і розташоване в ньому.

Теорія має досить складну ситуацію з поняттям неформального навчання. Одні й ті ж терміни трактуються по-різному, і в залежності від культурного фону концепції виглядають дещо по-різному. Крім того, неформальне навчання може проявлятися в різних способах навчання і в різних навчальних галузях. Більш широка дослідницька діяльність в Німеччині розпочалася лише на початку 1970-х років.

Дидактика неформального навчання, з іншого боку, здається суперечливою в термінах. Адже неформальне навчання відбувається саме тоді, коли немає вчителя, який керує процесом навчання. Однак, навчання також може бути полегшене, і тут питання полягає в тому, які рамкові умови необхідно створити, щоб учні могли найкращим чином реалізувати свої інтереси та цілі.

Простіше кажучи: навчання відбувається «потенційно завжди і всюди»¹², протягом усього життя. Згідно з цим підходом, більшість можливостей і форм навчання створюються не явно, а імпліцитно, тобто «скоріше випадково, мимохіть і ледь помітно». У центрі уваги знаходиться **неформальне навчання**, яке Д. Лівінгстон визначає наступним чином: «... будь-яка діяльність, пов’язана з пошуком розуміння, знань або навичок, що відбувається без наявності зовнішніх критеріїв, нав’язаних навчальною програмою. Неформальне навчання

¹¹ Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) e. V. URL: <https://www.abwf.de/abwf/> (дата звернення: 20.05.2023)

¹² Rauschenbach, T. Bildung im Kindes- und Jugendalter. Über Zusammenhänge zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen. In: Grunert, C. von Wensierski, H.-J. (Hg.): *Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Heinz-Hermann Krüger zum 60. Geburtstag*. Opladen: Barbara Budrich, S. 21. 2008.

може відбуватися в будь-якому контексті за межами задалегідь встановлених навчальних планів освітніх установ»¹³.

«Основні характеристики неформального навчання (цілі, зміст, засоби і процеси набуття знань, тривалість, оцінювання результатів, можливості застосування) визначаються тими, хто навчається, індивідуально або в групах. Неформальне навчання відбувається самостійно, індивідуально або колективно, без встановлення критеріїв та залучення викладачів. Неформальне навчання відрізняється від повсякденного сприйняття та загальної соціалізації тим, що самі учні свідомо класифікують свою діяльність як набуття значущих знань. Суть неформального навчання полягає в самостійному здобутті нових значущих знань або навичок, які зберігаються достатньо довго, щоб їх можна було визнати такими в ретроспективі [...]. визнані такими в ретроспективі [...]»¹⁴.

Таке розуміння терміну, представлене Д. Лівінгстон, в першу чергу орієнтоване на концепцію самоспрямованого навчання, в якому учень усвідомлює навчальний ефект ретроспективно. Фактором ситуативного навчання, яке не планується і не здійснюється в рамках формалізованої системи освіти, а відбувається через непрямі, незаплановані і випадкові процеси навчання, здебільшого нехтують¹⁵.

З початку 21 століття численні теоретичні та емпіричні дослідження в німецькомовних країнах підкреслюють важливість позашкільного навчання для передачі знань і навичок (Dohmen 2001; Furtner-Kallmünzer et al. 2002; BMFSFJ 2002; Hungerland/Overwien 2004; Otto/Rauschenbach 2004; BMFSFJ 2005; Tully 2006; Rauschenbach/Düx/Sass 2007; Harring/ Rohlfs/Palention 2007; Brodowski et al. 2009; Schulz 2010; Bollweg/Otto 2011; Harring 2011; Grunert 2011, 2012). Тут центральне місце займають місця та процеси неформального та інформального навчання.

На відміну від формального навчання, неформальне навчання та пов'язані з ним навчальні заклади надають інші можливості для навчання. Хоча місця неформального навчання також характеризуються чіткою інституційною структурою та правовою ситуацією, вони

¹³ Livingstone, D. W. Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research. Toronto: OISE/UT (NALL Working Paper Nr. 21). 2001. S. 4.

¹⁴ Livingstone, D. W. Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In: QUEM-Report (Hg.) Heft 60: *Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen durch Wandel*. Referate auf dem internationalen Fachkongress 21.–23. April 1999 in Berlin, S. 68.

¹⁵ Overwien, B. Zur Bedeutung informellen Lernens. In: Neuber, N. (Hg.): *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*. Wiesbaden: VS. 2010. S. 25.

засновані на добровільному використанні в рамках ситуації відкритої пропозиції. Основна увага тут зосереджена не на отриманні шкільної кваліфікації, а на розвитку соціальних та особистих компетенцій, а також на заохоченні та утвердженні участі в політичних і соціальних процесах. Однак ці цілі навчання жодним чином не закріплені у вигляді навчальних програм, а набуті компетенції, як правило, не сертифікуються¹⁶. Відповідно до цього розуміння, служби у справах дітей та молоді, а також заклади дошкільної освіти також можуть розглядатися як місця неформального навчання.

Класичним прикладами неформального навчання є біосферні заповідники, центри освіти дорослих, центри екологічної освіти, громадські об'єднання, спортивні клуби – скрізь можна дізнатися про соціальні, екологічні та економічні взаємодії і замислитися над своїм мисленням і діями з огляду на ці зв'язки.

Отже, в нашому дослідженні беремо за основу визначення терміна «неформальна освіта», запропонованого Національним Агентством Кваліфікацій: *неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може звершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій*¹⁷.

Зупинимося тепер на визначенні «інформальне навчання». Історично цей термін є концептуальною специфікацією освіти відповідно до розрізнення між «формальною та неформальною освітою», яке зробив Дж. Дьюї¹⁸ ще на початку 20-го століття і закріпилося в американських дослідженнях 1950-х років. Відтоді, і особливо після дебатів про «навчання впродовж життя» (див., наприклад, Dave 1976; Mockler / Spear 1982; Nacke / Dohmen 1996; Комісія Європейських Співтовариств 2000; Forum Bildung 2001; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2005; BLK 2004, 2006; Hof 2009), інформальне навчання є невід'ємною частиною освіти дорослих. М. Кноулз¹⁹ з цього приводу зазначає, що

¹⁶ Rauschenbach, T. Bildung im Kindes- und Jugendalter. Über Zusammenhänge zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen. In: Grunert, C. von Weniński, H.-J. (Hg.): *Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Heinz-Hermann Krüger zum 60. Geburtstag*. Opladen: Barbara Budrich, S. 32. 2008.

¹⁷ Види освіти. Національне Агентство Кваліфікацій. URL: <https://nqa.gov.ua/vidi-osviti/> (дата звернення: 18.05.2023)

¹⁸ Dewey, J. *Democracy and education*. New York: Free Press. Zuerst 1997. P. 9.

¹⁹ Knowles, M. S. *Adult Education in the United States*. In: *American Association for Adult and Continuing Education: Adult Education Quarterly*, 5 (2). 1955. S. 68.

«Зміни в технологічних процесах, в комунікаціях, в знаннях, в соціальній роботі, в способах життя зараз настільки часті і безперервні, що сучасна людина повинна постійно засвоювати нові ідеї, нові факти, нові навички, більше того, нові погляди і цінності, щоб йти в ногу з потоком життя. Це вже неможливо, як це було у наших дідів, щоб молода людина у двадцять один рік вивчила практично все, що йому знадобиться для вирішення проблем, з якими він стикатиметься впродовж решту свого життя. І освітяни, і широка громадськість починають розуміти, що освіта – це не просто функція дитинства, а процес, який триває все життя».

Раніше термін «інформальна освіта» ототожнювали з терміном «неформальна освіта». Останнім часом інформальне навчання використовують в контексті дискусії про навчання впродовж життя. У цьому відношенні Німеччина, як зазначає німецький дослідник В. Овервін, порівняно з іншими європейськими країнами, має дефіцит всеохоплюючої системи аналізу, оцінювання та сертифікації²⁰. Інші науковці, В. Дюкс та Е. Засс (2005), також звертають увагу на те, що терміни для неформального навчання дуже різняться: «Вони варіюються від незапланованого, випадкового, неявного, відкритого, пов'язаного з ситуацією, випадком і вимогами або навіть несвідомого навчання до самоорганізованого навчання та ототожнення інформального навчання з неформальним [...]. Це стосується таких різноманітних навчальних ситуацій, як несвідоме навчання маленьких дітей, випадкове навчання через спілкування у стосунках з однолітками або в інших групових констеляціях, самостійне засвоєння рутинних процедур або технік на роботі та в хобі, самостійне навчання через читання або підвищення кваліфікації за допомогою засобів масової інформації, навчання в практичних діях (навчання на практиці), а також політична соціалізація в організаціях»²¹.

Класичними прикладами можливостей інформального навчання є сім'я, групи однолітків та медіа-світи – тобто ті місця, які знаходяться у сфері дозвілля. Ці місця неформального навчання описані Т. Раушенбахом²², з одного боку, як передумова, а з іншого боку, як

²⁰ Overwien, B. Zur Bedeutung informellen Lernens. In: Neuber, N. (Hg.): *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*. Wiesbaden: VS, 2010. S. 36.

²¹ Düx, W., Sass, E. Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8. 2005. S. 395.

²² Rauschenbach, T. Bildung im Kindes- und Jugendalter. Über Zusammenhänge zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen. In: Grunert, C. von Weniowski, H.-J. (Hg.): *Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Heinz-Hermann Krüger zum 60. Geburtstag*. Opladen: Barbara Budrich, 2008. S. 7.

продовження формальних процесів навчання. Адже приклад школи як місця навчання, що в рамках такої організації навчання існує як формальне – в контексті уроків, так і неформальне – в контексті спілкування з однолітками, наприклад, на перервах.

З іншого боку, на формалізованих уроках факти також засвоюються неявно, а певні позакласні компетентності розвиваються неформально, тоді як контакт з групою однолітків у контексті фаз навчальної групової роботи може мати навчальний характер, який сильно орієнтований на формальний процес навчання. Отже, вирішальним фактором у цьому контексті є аж ніяк не місце чи час, а характер процесів, що відбуваються в цьому середовищі. Вони, у свою чергу, сильно залежать від контексту. Загалом, різні місця та процеси набуття компетентностей, на нашу думку, мають взаємний зв'язок один з одним і є взаємозалежними.

Звідси випливає, що місця і процеси формального, неформального та інформального навчання стають все більш важливими для формування життя і майбутніх можливостей усіх людей. У той же час, навчання в сучасному суспільстві по суті є все більш індивідуалізованим і просторово роз'єднаним. Отже, мова в жодному разі не йде про висвітлення позашкільних умов навчання як антитези шкільним умовам, а скоріше про розгляд взаємозалежності різних місць навчання і процесів, що стоять за ними, в сенсі цілісної освіти.

Отже, в нашому дослідженні послуговуємося визначенням терміну **«інформальна освіта»**, запропонованого Національним Агентством Кваліфікацій: *інформальна освіта (самоосвіта) – це освіта, яка передбачає само організоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям*²³.

Однак представлена диференціація термінів не означає, що можна припустити чітке розмежування між окремими місцями навчання відповідно до процесів. Наприклад, шкільна установа не є виключно формалізованим навчальним контекстом, так само, як дозвілля не є суто неформальним навчальним середовищем. На формалізованих уроках факти також засвоюються неявно, а певні позакласні компетентності розвиваються неформально, тоді як контакт з групою однолітків у контексті етапів роботи в групах може мати навчальний характер, який більше відповідає формальному навчальному процесу. Отже, вирішальним фактором у цьому контексті є не місце чи час, а

²³ Види освіти. Національне Агентство Кваліфікацій. URL: <https://nqa.gov.ua/vidi-osviti/> (дата звернення: 18.05.2023)

характер процесів, що відбуваються в цьому середовищі. Ці процеси у свою чергу сильно залежать від контексту.

Загалом, різні місця і процеси набуття компетентностей перебувають у взаємному зв'язку один з одним і є взаємозалежними. Стає зрозуміло, що згідно з наведеним визначенням, місця і процеси формального, неформального та інформального навчання стають все більш важливими для формування життя і майбутніх можливостей усіх людей. У сучасному суспільстві навчання стає все більш індивідуалізованим і просторово роз'єднаним. Отже, мова йде не про те, щоб висвітлити позашкільні умови навчання, як антитезу шкільним умовам, а про те, щоб розглянути глибинні взаємозалежності між різними місцями і процесами навчання в сенсі цілісної освіти.

Таким чином, неформальне навчання не тільки більш тривале за часом, аніж формальне навчання, але й, можливо, важливіше з точки зору завдання навчання впродовж життя. Воно включає в себе всі ті навчальні процеси, які відбуваються в повсякденному житті, тобто не тільки навчання в рамках сімейного спілкування, а й навчання на робочому місці, навчання в рамках мультимедійних додатків або Інтернету, самонавчання за книгами, шляхом бесід тощо. Воно може бути цілеспрямованим або ненавмисним. На відміну від системи формальної освіти, сфера неформальної та інформальної освіти не має жорстких структур і тому пропонує особливі можливості для впровадження освіти для сталого розвитку. Широкий спектр різних навчальних місць, тем і методів дозволяє учням неформальної освіти отримати різнобічний освітній та практичний досвід у контексті сталого розвитку. Неформальне та інформальне навчання супроводжує людину протягом усього життя і тому є вирішальним освітнім фактором. Багато програм позашкільної освіти орієнтовані на дітей та молодь, тобто на покоління, якому доведеться мати справу з наслідками несталого розвитку не тільки сьогодні, але й завтра. Особливо для них важливо сформувати усвідомлення аспектів сталого розвитку на ранній стадії і в цілісному вигляді, а також надати їм компетенції, щоб вони могли формувати майбутнє. Освіта дорослих не менш важлива для забезпечення безперервного процесу навчання впродовж усього життя.

2. Німецькі цінності в неформальній освіті

2.1. Концепція Вальдорфської школи (*Waldorfschule*) – хороша альтернатива?

Тиск на успішність і постійне порівняння оцінок жахають багатьох батьків. Щоб дати дитині альтернативний досвід навчання, дехто обирає концепцію вальдорфської школи. У вальдорфській школі, що

базується на практиці, навчання інтегроване в існуючий «реальний» життєвий простір. Учні та працівники разом підтримують, проєктують і несуть відповідальність за цей простір²⁴.

Для цього дорослий повинен розвивати неупереджену та уважну особистість. Адже розвиток кожної дитини дуже індивідуальний і водночас вписаний у загальні закони розвитку. Ці закони емпірично досліджуються в соціальних науках і розширюються духовними науковими дослідженнями Рудольфа Штайнера, щоб включити суттєві аспекти.

Вальдорфські школи також називають школами Рудольфа Штайнера, на честь їхнього засновника, австрійця за походженням, езотерика і публіциста. Він хотів навчити «мислити, відчувати і хотіти» в тріаді.

У Німеччині також поширена назва «Вільна вальдорфська школа» (*Freie Waldorfschule*). За даними Федерації незалежних вальдорфських шкіл, у Німеччині налічується 252 вальдорфські школи, в яких навчається 89 712 учнів. Спільні уроки для хлопчиків і дівчаток, дві іноземні мови з першого класу, блочне навчання, загальноосвітня школа з 12 років, відсутність сидіння на уроках, художнє оформлення уроків, докладні текстові звіти, зв'язок загальної та професійної освіти, самоврядування (автономія) школи – все це було само собою зрозумілим ще з моменту заснування першої вальдорфської школи в 1919 році. Лише значно пізніше дещо з цього увійшло в педагогічну практику «масової школи» (там само).

На думку Рудольфа Штайнера, задоволення від уроку не повинно спокушати вчителя повторити його пізніше. Для того, хто орієнтований на життя, постійно перебуває в процесі трансформації. Природний авторитет вчителя ґрунтується на прикладі вчителя. Слово «авторитет» завжди викликає непорозуміння, коли воно помилково асоціюється з «авторитарним». Справжній авторитет виникає лише з довірливих стосунків між учителем та учнем. Рудольф Штайнер підкреслює, що «безмежно важливо», щоб дитина молодшого шкільного віку відчувала себе «нескінченно важливо», щоб дитина молодшого шкільного віку вбачала у вихователів чи вчителів «самостійно обраний, добровільно обраний авторитет» (там же). Вчитель повинен спочатку довести, що він гідний цього. Авторитарне ставлення є повною протилежністю цьому ідеалу. Вчителі стають авторитарними, коли вони більше не мають необхідного внутрішнього спокою і люблячої відданості живій дитячій природі. Засновник Вальдорфської школи пропонував завжди наближати професію вчителя

²⁴ Das Konzept Waldorfschule – eine gute Alternative. URL: <https://magazin.sofatutor.com/eltern/das-konzept-waldorfschule-was-eltern-wissen-muessen/#eurhythmie> (дата звернення: 17.05.2023)

до життя (і протидіяти «синдрому вигорання»), змушуючи вчителя працювати в економічних професіях, наприклад, під час творчої відпустки (там же). Людиноформуючий ефект навчання вирішальною мірою залежить від того, чи намагаються педагоги супроводжувати розвиток дітей та молоді зсередини і, таким чином, тримати в постійному русі формування власної концепції. Той факт, що це не завжди вдається, є частиною напруги в кожній школі. Гнучка концептуалізація не може бути прив'язана до концепції людини. Рудольф Штайнер вважав, що не може бути всеохоплюючої точки зору. Якщо хтось хоче зрозуміти людину і світ, він повинен набути здатності постійно випробовувати абсолютно нові погляди на речі.

На відміну від звичайних шкіл, вальдорфська освіта не стільки орієнтована на співставні атестати про закінчення школи, скільки на індивідуальний прогрес у навчанні, на розвиток творчих здібностей учнів з нуля. Тим не менш, вимоги до успішності існують. Однак учні вальдорфських шкіл узгоджують власні навчальні цілі разом зі своїми вчителями і самостійно документують або рефлексують свій прогрес у навчанні. Наприкінці року всі учні отримують детальний табель без оцінок.

Відправною точкою вальдорфської освіти є реальна зустріч між педагогом та дитиною. Це не закрыта система, яку можна вивчати і застосовувати, а процес дії, заснований на індивідуально набутих знаннях. Діти хочуть відкривати і бути відкритими. Вони залежать від дорослих, які надають їм відповідний захисний простір, в якому вони можуть розкритися – адже їх сприймають і розуміють. Окрім технічних знань, діти та молодь мали здобувати художні, практичні та соціальні навички:

1. Навчання в молодшому шкільному віці ще не є абстрактним у мисленні, а скоріше наочно-конкретне. Імітуючи форми руху в письмі, почуття і воля також задіяні, а літери відпрацьовуються з художньо оформлених картин. Таким чином, візуальний досвід дитини та її бажання рухатися використовуються і ведуть до розуміння відповідного предмету. Під девізом «Навчання через дію», діти вчать спочатку писати, а тоді читати. Малюнки, здатні зворушити учнів, дозволяють їм емоційно зануритися в різноманітні явища світу і поступово концептуально осмислювати їх зсередини.

2. У середній і старшій школі практичній життєвій орієнтації дітей сприяють уроки ремесел і досвід роботи в діловому або соціальному середовищі. Вальдорфські школи пропонують широкий вибір творчих та ремісничих предметів, наприклад, евритмію (мистецтво руху) або садівництво. Театр і проектна робота також є важливими компонентами повсякденного шкільного життя. У предметі евритмії

звуки і тони представлені в певних рухах. У такий спосіб діти та підлітки мають відточувати своє тіло та впевненість у собі. Вони вчать виражати свої емоції через танець і рух.

3. Відпрацювання соціальних навичок у якомога стабільнішому класному колективі, що складається з учнів з різними здібностями є більш наближеним до життя, ніж класно-орієнтоване навчання учнів з однаковим діапазоном здібностей.

Вальдорфські школи, з іншого боку, ґрунтуються на навчанні у взаємній співпраці. Учні, які швидше засвоюють матеріал, вчать ще краще, коли їм дають можливість пояснювати учням, які сприймають і засвоюють той самий навчальний матеріал повільніше. Останні також навчаються краще, якщо вони не залежать виключно від пояснень вчителя. Спільне вирішення завдань у групах з різними здібностями – це виклик професійного життя, до якого школа повинна вже готувати. Як же побудований навчальний процес у Вальдорфській школі?

- Уроки здебільшого міждисциплінарні і поділяються на основні теми, так звані «епохи». Учні вивчають одну епоху, тобто одну предметну область, протягом декількох тижнів. Вони ведуть навчальний щоденник, в якому документують і рефлексують свій індивідуальний прогрес у навчанні.

- Починаючи з дев'ятого класу, на додаток до табеля можуть виставлятися оцінки. Таким чином, молодь цілеспрямовано готується до випускних іспитів.

- Протягом усього шкільного навчання більшість предметів учням викладає їхній класний керівник. Починаючи з першого класу, вальдорфські учні також вивчають дві іноземні мови (там само).

Існують незалежні вальдорфські школи, які мають «визнану державою гімназію». Там вчителі можуть видавати атестат зрілості самостійно. Так відбувається в багатьох школах у Гессені та Гамбурзі. У вальдорфських школах, які не мають державної гімназії, атестат зрілості складають екстерном. Це означає, що на усних іспитах, окрім вчителів-предметників, присутні вчителі з державних шкіл та представники шкільної адміністрації. Письмові іспити, крім вчителів-предметників, перевіряють вчителі загальноосвітніх шкіл. У вальдорфських школах для отримання атестата зрілості складаються чотири письмові та чотири усні іспити. Це більше іспитів, ніж у державних школах. Учні гімназії на додаток до атестата зрілості отримують атестат зрілості вальдорфської школи. Це відбувається у дванадцятому класі. Атестат не є стандартизованим на національному рівні. По суті, він складається з річної роботи, фінального виступу з евритмії, музики та образотворчого мистецтва, а також

класної вистави, яку молоді люди ставлять і реалізують себе. Після цього відбувається мистецька подорож.

Таким чином, вальдорфська освіта фокусується на дитині як на учневі. Найбільш сприятливе середовище для дитини – це люди, які розвиваються самі. Діти можуть знайти приклади для наслідування в людях, які також навчаються і прагнуть до чогось більшого. Ефективна освіта походить від самоосвіти дорослої людини. На основі знайомого досвіду відкриваються нові педагогічні горизонти. Практичні справи розвивають творче мислення та готують ґрунт для правильних суджень. Ентузіазм і педагогічна відданість, що виникають при цьому, також відкривають доступ до прихованих сторін сучасних дітей і молоді. Перевагою вальдорфських шкіл є і те, що діти можуть навчатися у власному темпі без необхідності порівнювати себе з іншими на основі оцінок. Недоліком, однак, може бути те, що відповідні атестати про повну загальну середню освіту потрібно здобувати екстерном у державних школах.

2.2. Концепція Монтессорі-освіти (*Montessori-Schule*): коротко про найважливіше

Альтернативним способом неформального навчання в Німеччині є Монтессорі-педагогіка, заснувану на початку 20 століття італійською лікаркою Марією Монтессорі.

Марія Монтессорі народилася в 1870 році, але значно випередила свій час. Завдяки своєму космополітичному та гуманістичному світогляду вона розробила нову філософію освіти, яка безпосередньо орієнтована на дитину та послідовно враховує її потреби. Сьогодні Монтессорі-педагогіка актуальна як ніколи і вже майже століття успішно практикується в усьому світі.

Перший дитячий будинок Монтессорі був заснований під Римом ще в 1907 році. Вона керувала дитячим будинком (*Casa dei Bambini*) у бідному районі Риму, де діти навчалися самостійно і вільно. У 1919 році в Німеччині був створений дитячий будинок, орієнтований на педагогіку Монтессорі. У 1923 році в Єні відкрилася перша німецька школа Монтессорі. Це поклало початок альтернативній формі школи в Німеччині, яка існує до сьогодні і користується великою популярністю.

Основна мета Монтессорі-освіти: поважати дитину в її індивідуальності, бачити в ній цілісну, повноцінну людину і виховувати в ній самостійність і впевненість у собі. Щоб досягти цього, навчальні процеси індивідуально адаптуються до темпу та ритму навчання дітей. У такий спосіб педагоги заохочують вроджене прагнення дітей до навчання та мотивують їх до самостійного навчання. Хоча педагог скеровує дітей, вони повинні пробувати щось нове і робити власні

висновки²⁵. Це призводить до глибшого засвоєння знань, а вивчене залишається в пам'яті на довше. Марія Монтессорі сама розробляла матеріали та іграшки, щоб створити оптимальні умови для догляду за дітьми.

«Допоможи мені зробити мою роботу самому» (*Hilf mir, meine Arbeit selbst zu tun*) – відома фраза Марії Монтессорі вказує на мету її педагогіки, а саме – виховання у дитини самостійності. За цією часто цитованою фразою стоїть глибока віра в те, що діти самі по собі мають природний потяг до навчання і розвитку. Цим вона також має на увазі, що дітей потрібно супроводжувати, а не керувати їхнім навчанням. За словами Марії Монтессорі, діти від народження допитливі і хочуть брати участь у житті дорослих. Тому вони захочуть вчитися з власної мотивації, якщо для них буде створено відповідне навчальне середовище. Тому діти повинні навчатися незалежно, вільно і у власному темпі, без обмежень і осуду. Тільки так вони зможуть належним чином розвинути свій індивідуальний потенціал і стати впевненими в собі дорослими, що живуть у мирі з собою. На думку засновника школи, завдання дорослих – підтримувати і розвивати це прагнення, створюючи відповідне середовище. На практиці це означає, що батьки і вихователі повинні пропонувати дитині ігрові та робочі матеріали, які відповідають її індивідуальним (навчальним) інтересам. За жодних обставин не можна перевантажувати дитину або виривати її з глибокого зосередження на чомусь одному, щоб переключити її увагу на щось зовсім інше. Класична шкільна система, в якій всі діти одночасно навчаються арифметиці на першому уроці і читанню на другому, піддається різкій критиці в концепції Монтессорі.

У довгостроковій перспективі діти повинні навчитися брати на себе відповідальність за себе, своїх ближніх, а також за природу і навколишнє середовище. Рефлексивне та дослідницьке навчання має допомогти їм у цьому (там же).

Класичне фронтальне навчання, відоме зі звичайних шкіл, не існує в Монтессорі-освіті. Натомість, наступні аспекти є важливими для навчання в школах Монтессорі:

1. Кожна дитина навчається у власному темпі, або самостійно, або обмінюючись досвідом з іншими однокласниками.

2. Уроки також є міждисциплінарними, а навчальні групи здебільшого різновікові.

3. У школах Монтессорі дітям дозволяється самостійно вирішувати, над якими уроками вони хочуть працювати і як довго, або, за не обхідності, повторювати їх.

²⁵ Montessori-Schulen – “Träumen die da nicht nur?”. URL: <https://magazin.sofatutor.com/eltern/montessori-schulen-traeumen-die-da-nicht-nur/> (дата звернення: 21.05.2023)

4. Немає штучного переривання відповідної діяльності вчителем або закінчення уроку.

5. Діти визначають для себе довгострокові навчальні цілі. Вони розробляють їх разом з учителем під час дискусій щодо планування.

6. У навчальному щоденнику діти повинні розмірковувати над тим, чого вони навчилися.

7. У школах Монтесорі, як правило, немає оцінок або інших видів порівняння успішності. Згідно з Монтесорі-педагогікою, конкуренція – це те, що уповільнює природну допитливість та індивідуальний розвиток дітей.

8. Клас або навчальний простір відіграє важливу роль у школах Монтесорі. Вчителі створюють підготовлене навчальне середовище, в якому діти мають доступ до матеріалів, які кидають їм виклик у професійному, змістовному, творчому, експериментальному або повсякденному плані. Це можуть бути, наприклад, книги, музичні інструменти, спеціальні іграшки Монтесорі, технічні пристрої або предмети повсякденного вжитку. Однак навчальний простір не завжди має бути класом. Щоб зробити середовище більш відчутним, уроки переносять на вулицю, а також у майстерні, бібліотеки чи музеї.

У школах, які дотримуються концепції Монтесорі, успішність дітей не оцінюється за допомогою оцінок. Замість цього з учителями проводяться регулярні оціночні співбесіди, а учні отримують письмовий звіт про успішність наприкінці кожного семестру та наприкінці року. Крім того, на кожного учня ведеться так званий IzEL-лист (інформація про розвиток і процес навчання – *Informationen zum Entwicklungs- und Lernprozess*). У ньому детально відображається прогрес у навчанні, а також соціальна та робоча поведінка без шкільних оцінок.

У школах Монтесорі діти можуть отримати всі державні атестати, тобто *Bildungsreife*, *MSA* або *Abitur*. Недоліком однак є те, що іспити потрібно складати екстерном у державних школах, оскільки вони не можуть бути запропоновані в школах Монтесорі. Проте існує Монтесорі-кваліфікація, яку складають разом з атестатом зрілості по закінченню молодшої середньої школи. Це також називається «Велика практична робота» (*Große Praktische Arbeit*). Молоді люди обирають тему, яка відповідає їхнім індивідуальним інтересам та нахилам, застосовують її на практиці та презентують її наприкінці. У процесі роботи вони перебувають під наглядом наставника, який супроводжує їх у виборі теми та її реалізації.

Таким чином, основним елементом Монтесорі-освіти є вільна праця. Це означає, що діти самі вирішують, чим вони хочуть займатися, що призводить до дисципліни, яка йде зсередини, а не визначається педагогом. Матеріали, спеціально розроблені Марією Монтесорі, а також спостережливість педагога допомагають у процесі прийняття рішень.

2.3. Школа Єнаплан (*Jenaplan-Schule*) – педагогіка за Петером Петерсеном

Ще одним альтернативним способом неформального навчання в Німеччині є школа Єнаплан, дивізом якої є *«індивідуальна підтримка, доброзичливість і згуртованість»*²⁶ – ось основні компетенції, які учні повинні набути в школах Єнаплан.

Єнаплан було засновано близько 1924 року доктором Петером Петерсеном на кафедрі педагогіки Єнського університету. Метою було розробити таку форму школи, яка б сприяла індивідуальному розвитку дітей та зміцнювала громаду через міжкласне навчання, взаємні пояснення, святкування та інші групові заходи. Деякі з цих шкіл, які навчають за моделлю *Jenaplan*, також називаються школами Петера Петерсена.

Навчання в школах Єнаплан дуже відрізняється від звичайних шкіл: більше ніяких 45-хвилинних уроків, ніяких оцінок у початкових класах і ніяких прогулів. Натомість концепція ґрунтується на поєднанні *роботи, спілкування, гри і святкувань*:

1. Учні працюють у змішаних класах та міждисциплінарних профільних групах. Саме тут відбуваються основні уроки, які зазвичай поділяються на проектно-орієнтовані та диференційовані за результатами навчання фази курсу. Тобто, у школах «Єнаплан» учні навчаються у змішаних групах, які зазвичай складаються з трьох класів. Це робиться для того, щоб молодші діти вчилися у старших, а старші закріплювали їхні знання під час пояснення. Структурування за часом і змістом дозволяє складати індивідуальні та ритмічні тижневі робочі плани, якими діти можуть керуватися. Динамічна структура уроків передбачає фази вільної роботи та руху на додаток до робочих фаз. Поділ на 45-хвилинні уроки, як це зазвичай буває в загальноосвітніх школах, у школах Єнаплан не існує. Навчальні блоки перетікають один в одного, а перерви відбуваються в міру необхідності. Дискусійні раунди зазвичай відбуваються у формі сидячого або стоячого кола. Велику роль у педагогіці Петера Петерсена відіграє також віковий мікс.

2. Діти повинні висловлювати свої радощі та страхи, відкрито обговорювати проблеми та вчитися емпатійно спілкуватися один з одним. Проте в дискусійних групах також обговорюються теми, презентуються проекти або ж представляються й оцінюються їхні результати. Діти вчать рефлексувати над власною поведінкою та поведінкою інших, а також вільно висловлюватися перед іншими.

²⁶ *Jenaplan-Schule – Die Pädagogik nach Peter Petersen*. URL: <https://magazin.sofatutor.com/eltern/jenaplan-schule-die-paedagogik-nach-peter-petersen/> (дата звернення: 18.05.2023)

3. Ігровий аспект також не хутується в освіті Єнаплан. Будь то навчальні ігри, настільні ігри, ігрові гуртки або ігри на перерву – діти повинні вчитися весело і взаємодіяти один з одним соціально і справедливо, без будь-якого тиску на успішність. Через ігрову взаємодію розвивається творче мислення, пам'ять та увага дітей, тому ігри займають важливе місце у повсякденному навчанні в школах Єнаплан.

4. Окрім звичайних святкувань наприкінці тижня, школи Єнаплан також проводять більш масштабні заходи. Планування, підготовка та проведення святкувань, як правило, покладається на учнів. Спільна організація та святкування урочистостей повинні передавати основні цінності спільного життя: Готовність допомагати, відповідальність перед іншими людьми, згуртованість та обмін з іншими. За допомогою святкувань діти мають бути інтегровані в суспільство в школі та поза нею.

Учні шкіл Єнаплан не отримують оцінок у початкових класах, оскільки індивідуальна успішність оцінюється без порівняння з іншими. Взаємодопомога та особистий прогрес мають бути на першому плані у навчанні, а не конкуренція. Табелі успішності з класичними шкільними оцінками можна отримати, починаючи з сьомого навчального року. Виставлення оцінок стає необхідним у зв'язку з отриманням атестатів про повну загальну середню освіту, які визнаються державою.

Оскільки всі школи Єнаплан працюють за рамковими навчальними програмами відповідних федеральних земель, учні можуть отримати визнані державою атестати про повну загальну середню освіту, такі як Hauptschulabschluss, MSA або Abitur, в залежності від типу школи. Вчителі додатково готують звіти про роботу та успішність або звіти про розвиток навчання. У такий спосіб вони можуть надати учням зворотній зв'язок щодо їхньої індивідуальної успішності. Самоаналіз та оцінки інших учнів також є невід'ємною частиною оцінювання успішності. Йдеться не про порівняння один з одним, а про оцінку власного розвитку та розвитку інших. Завдяки міжкласним основним групам діти в школах Єнаплан не залишаються на другий рік навчання. Натомість вони отримують індивідуальну підтримку й іноді можуть залишатися в основних групах довше.

У школах Єнаплан велика увага приділяється участі батьків. Батьків заохочують долучатися до планування свят, а також до повсякденного шкільного життя у формі особистих бесід, дизайну подвір'я, наставництва в читанні чи відвідування класів. Таким чином вони беруть участь в академічному та особистісному розвитку своєї дитини, а також зміцнюють згуртованість у школі.

Більшість шкіл Єнаплан є державними, але вони мають асоціації підтримки, щоб мати можливість покривати витрати на реалізацію всіх

шкільних заходів. Деякі школи Єнаплан повністю фінансуються з приватних джерел. У них стягується плата за навчання.

Таким чином, у представленому дослідженні ми проаналізувати три види альтернативного навчання у Німеччині: Вальдорфську школу, школу Монтесорі й школу Єнаплан. У наступній таблиці представляємо основні відмінності між загальноосвітньою школою та цими альтернативними школами з першого погляду (таблиця 1).

Таблиця 1

Відмінності між видами шкіл

Звичайна школа	Вальдорфська школа	Монтесорі-освіта	Школа Єнаплан
Зміст навчання тісно пов'язаний з рамковою навчальною програмою.	Зміст навчання не прив'язаний до державних рамкових навчальних програм.	Зміст навчання повністю орієнтований на державні навчальні програми.	Всі школи працюють за рамковими навчальними програмами відповідних федеральних земель.
Уроки переважно класично теоретичні та часто фронтальні.	Практичний, творчий підхід до вивчення тем.	Матеріали, спеціально розроблені Марією Монтесорі, а також спостережливості педагога допомагають у процесі прийняття рішень.	Основні заняття зазвичай поділяються на проектно-орієнтовані та диференційовані за результатами навчання фази курсу. Ігровий аспект також не хехтується, адже діти повинні вчитися весело та соціально і чесно взаємодіяти один з одним, без жодного тиску на успішність.
Без плати за навчання.	Вартість навчання приблизно 160 € у вигляді плати за навчання.	Батьки зазвичай платять щомісячну плату за навчання. Вона варіюється від школи до школи і, як правило, залежить від доходу сім'ї. В середньому, щомісячні витрати становлять близько 300 євро. Однак є школи, які беруть плату за навчання від 500 євро і вище, в той час як інші коштують менше 200 євро.	Більшість шкіл є державними, але деякі школи повністю фінансуються з приватних джерел. У них стягується плата за навчання.

Продовження таблиці 1

<p>Державний атестат про повну загальну середню освіту можливий у всіх школах.</p>	<p>У деяких випадках потрібен зовнішній державний атестат про повну загальну середню освіту, додаткові іспити (вальдорфський атестат додатково).</p>	<p>Можна отримати всі державні атестати. Однак, як правило, їм доводиться скласти іспити як екстернам у державних школах. На додаток, в кінці дев'ятого класу учні також отримують атестат Монтесорі-школи.</p>	<p>Учні можуть отримати визнані державою атестати про повну загальну середню освіту, такі як Hauptschulabschluss, MSA або Abitur, в залежності від типу школи.</p>
<p>Табель успішності в кінці кожного півріччя (як правило, поєднання оцінок і словесного оцінювання).</p>	<p>Детальний табель успішності в кінці навчального року.</p>	<p>Успішність дітей не оцінюється за допомогою оцінок. Учні отримують письмовий звіт про успішність наприкінці кожного семестру та наприкінці року.</p>	<p>Учні не отримують оцінок у початкових класах. У багатьох школах табелі успішності з класичними шкільними оцінками можна отримати, починаючи з сьомого навчального року. Вчителі додатково готують звіти про роботу та успішність або звіти про розвиток навчання.</p>
<p>Оцінювання на основі записів про успішність та у порівнянні з іншими учнями.</p>	<p>Оцінювання індивідуального навчального прогресу. Оцінювання є частковим з дев'ятого класу.</p>	<p>На кожного учня ведеться так званий IzEL-лист, в якому детально відображається прогрес у навчанні, а також соціальна та робоча поведінка без шкільних оцінок.</p>	<p>Самоаналіз та оцінки інших учнів також є невід'ємною частиною оцінювання успішності. Йдеться не про порівняння один з одним, а про оцінку власного розвитку та розвитку інших.</p>
<p>Залучення батьків, як правило, відбувається у формі офісів (наприклад, батьківського представництва).</p>	<p>Активне залучення батьків до шкільного життя.</p>	<p>Активне залучення батьків до шкільного життя.</p>	<p>У школах велика увага приділяється участі батьків. Батьків заохочують долучатися до планування свят, а також до повсякденного шкільного життя у формі особистих бесід, дизайну подвір'я, наставництва в читанні чи відвідування класів.</p>

З наведеного вище робимо висновок про те, що немає єдиної ідеальної школи і лише батьки повинні вирішувати в кожному конкретному випадку, яка школа є правильним вибором для їхньої дитини і чи відповідає концепція школи їхнім власним переконанням.

ВИСНОВКИ

Тривалий час основна увага приділялася підходам до навчальних програм, організації навчання для гетерогенних груп або механізмам відбору до школи. Звісно, освітні дослідження також аналізували неформальні сфери соціалізації за межами школи, такі як сім'я або групи однолітків. Однак, з точки зору освітніх досліджень, вони розглядаються передусім як причини успішної чи неуспішної шкільної кар'єри дітей та молоді, а зовсім не як конкретні, або навіть незалежні місця освіти, де відбувається навчальний процес.

Коли мова заходить про передачу компетентностей, інститут школи все ще займає домінуючу позицію в сьогodнішніх дискусіях. Однак процеси навчання – особливо навчання загальних компетентностей – у позашкільних контекстах дедалі частіше стають об'єктом емпіричних освітніх досліджень. Відповідно, різні місця навчання та їхні функції вже кілька років обговорюються в освіті та педагогічній науці, громадськості та політиці. Розмежування формального, неформального та інформального навчальних просторів дозволяє окреслити різні місця, модальності та форми навчальних процесів і зробити їх видимими у їх взаємозалежності.

Навчання в індивідуалізованому та все більш глобалізованому суспільстві обмежене як у часі, так і в просторі і не може бути зведене ні до певних фаз життя, ні до інституціоналізованого чи організованого середовища. Така перспектива означає, що процеси навчання в жодному разі не обмежуються школою. Неформальне навчання здебільшого є самокерованим і базується на індивідуальних інтересах та вподобаннях. Це призводить до високого рівня мотивації та бажання вчитися з боку людини – ідеального підґрунтя для освіти, на якому можна будувати подальшу роботу.

Вирішення питань сталого розвитку в неформальному та інформальному секторі можна починати там, де це безпосередньо стосується людей. Наприклад, у повсякденних рішеннях щодо споживання, мобільності та житла або вибору та планування відпустки.

Подальший розвиток існуючих структур також має йти в напрямку підвищення ентузіазму молодих людей до участі в освітніх заходах та допомоги у їх формуванні – в тому числі за допомогою цифрових засобів масової інформації. Молоді люди повинні мати можливість брати участь у процесах прийняття рішень. Неформальна освіта в

певному сенсі вільніша за формальну: наприклад, немає фіксованих навчальних планів та організаційних структур. Це створює як можливості, так і виклики. Оскільки неформальне навчання – це неорганізоване навчання, його не можна контролювати, а можна лише підтримувати або стимулювати.

Для того, щоб краще використовувати потенціал позашкільної освіти для сталого розвитку, на нашу думку, необхідні довгострокові, міжтематичні та міжсекторні інструменти фінансування, особливо з метою продовження та передачі успішних проєктів. Крім того, необхідний економічно ефективний доступ до позашкільних пропозицій у сфері освіти для сталого розвитку, оскільки ними користується переважно молодь.

АНОТАЦІЯ

Навчання в індивідуалізованому та все більш глобалізованому суспільстві обмежене як у часі, так і в просторі і не може бути зведене ні до певних фаз життя, ні до інституціоналізованого чи організованого середовища. Така перспектива означає, що процеси навчання в жодному разі не обмежуються школою. Неформальне навчання здебільшого є самокерованим і базується на індивідуальних інтересах та вподобаннях. Це призводить до високого рівня мотивації та бажання вчитися з боку людини – ідеального підґрунтя для освіти, на якому можна будувати подальшу роботу.

Саме таку мету переслідують школи з неформальним підходом до навчання у Німеччині: Вальдорфська школа, школа Монтесорі, школа Єнаплан.

ЛІТЕРАТУРА

1. Види освіти. Національне Агентство Кваліфікацій. URL: <https://nqa.gov.ua/vidi-osviti/> (дата звернення: 18.05.2023)
2. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) e. V. URL: <https://www.abwf.de/abwf/> (дата звернення: 20.05.2023)
3. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2005): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin: BMFSFJ.
4. Dehnbostel, P. Ziele und Inhalte dezentraler Berufsbildungskonzepte. In: Dehnbostel, P. Holz, H. Novak, H. (Hg.): *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz – Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis*. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung. 1999. S. 9–24.

5. Dehnbostel, P. Molzberger, G. Overwien, B. Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen – dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der ITBranche. Berlin: *BBJ*. 2003. C. 32–33.

6. Dewey, J. *Democracy and education*. New York: Free Press. Zuerst 1997. P. 9.

7. Dohmen, G. Das informelle Lernen: die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: *Bundesministerium für Bildung und Forschung*. 2001. S. 80.

8. Düx, W., Sass, E. Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8. 2005. S. 394–411.

9. Gräsel, C. Was ist Empirische Bildungsforschung. In: Reinders, H. Ditton, H. Gräsel, C. Gniewosz (Hg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: VS. 2011. S. 13–27.

10. Hornstein, W., Bäuerle, W. Greese, D. Lempp, R. Mollenhauer, P. Pott, J. Sommerkorn, I. Situation und Perspektiven der Jugend. Problemlagen und gesellschaftliche Maßnahmen. *Fünfter Jugendbericht der Bundesregierung*. Weinheim und Basel: Beltz. 1982.

11. Jenaplan-Schule – Die Pädagogik nach Peter Petersen. URL: <https://magazin.sofatutor.com/eltern/jenaplan-schule-die-paedagogik-nach-peter-petersen/> (дата звернення: 18.05.2023)

12. Knowles, M. S. Adult Education in the United States. In: *American Association for Adult and Continuing Education: Adult Education Quarterly*, 5 (2). 1955. S. 67–76.

13. Das Konzept Waldorfschule – eine gute Alternative. URL: <https://magazin.sofatutor.com/eltern/das-konzept-waldorfschule-was-eltern-wissen-muessen/#eurythmie> (дата звернення: 17.05.2023)

14. Livingstone, D. W. Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In: QUEM-Report (Hg.) Heft 60: *Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen durch Wandel*. Referate auf dem internationalen Fachkongress 21–23 April 1999 in Berlin. S. 65–91.

15. Livingstone, D. W. *Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research*. Toronto: OISE/UT (NALL Working Paper Nr. 21). 2001. S. 4.

16. Mollenhauer, K. Theorien zum Erziehungsprozeß. *Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen*. München: Juventa. 1972.

17. Montessori-Schulen – “Träumen die da nicht nur?”. URL: <https://magazin.sofatutor.com/eltern/montessori-schulen-traeumen-die-da-nicht-nur/> (дата звернення: 21.05.2023)

18. Overwien, B. Stichwort: Informelles Lernen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 8. 2005. S. 339–355.
19. Overwien, B. Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion. In: Rauschenbach, T. Düx, W. Sass, E. (Hg.): *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim und München: Juventa. 2007a. S. 72.
20. Overwien, B. Zur internationalen Diskussion um Informelles Lernen. In: Gamm, H.-J. Keim, W. Kirchhöfer, D. Steffens, G. Uhlig, C. Weiß, E. (Hg.): *Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. 2007 b. S. 113–124.
21. Overwien, B. Zur Bedeutung informellen Lernens. In: Neuber, N. (Hg.): *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*. Wiesbaden: VS. 2010. S. 35–53.
22. Rauschenbach, T. Bildung im Kindes- und Jugendalter. Über Zusammenhänge zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen. In: Grunert, C. von Wensierski, H.-J. (Hg.): *Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Heinz-Hermann Krüger zum 60. Geburtstag*. Opladen: Barbara Budrich. 2008. S. 17–34.
23. Rauschenbach, T. Bildung – eine ambivalente Herausforderung für die Soziale Arbeit? In: *Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit*. 1 (2), 2009. S. 209–225.
24. Rauschenbach, T. Düx, W. Sass, E. Informelles Lernen im Jugendalter. *Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim und München: Juventa. 2007.
25. Rauschenbach, T. Leu, H. R. Lingenauber, S. Mack, W. Schilling, M. Schneider, K. Züchner, I. Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht*. Berlin. 2004.

Information about the author:

Bielykh Oksana Mykolaivna,

PhD in Philology, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of German Philology

Lesya Ukrainka Volyn National University

13, Voli ave., Lutsk, Ukraine, 43025