Oksana Zabolotna

Ринок праці і альтернативна освіта: соціально-економічні чинники трансформації альтернативної освіти у європейських країнах

Streszczenie
Niniejszy artykuł prezentuje zależność istniejącą między edukacją alternatywną i czynnikami społeczno-ekonomicznymi. Przedstawione w nim transformacje sięgają końca XIX wieku, kiedy to w Europie pojawiła się edukacja masowa. W artykule zwraca się szczególną uwagę na rolę rewolucji przemysłowej i jej wpływ na edukację alternatywną, która jest tu przedstawiona jako środek służący zarówno ochronie demokracji w Europie, jak i podnoszeniu jakości edukacji tradycyjnej. Mechanizmy ekonomiczne stosowane jedynie w odniesieniu do sektora edukacyjnego stoją w sprzeczności do charakteru edukacji alternatywnej, ukierunkowanej na swobodny rozwój osobisty.

Słowa kluczowe: edukacja alternatywna, edukacja masowa, jakość edukacji, rozwój osobisty

Summary
The article shows the dependence of alternative education on the social and economic factors. The transformations have been shown since late 19th century when mass education appeared in Europe. The attention is drawn to the role of industrial revolution and its influence on alternative education. Alternative education is shown as the means of protecting democracy in Europe and the way to improve the quality of conventional education. Economical mechanisms exclusively applied to educational sector are seen at variance with the nature of alternative education targeted at free personal developing.

Вступ

Альтернативна освіта як вона сприймається сьогодні зазнала низки трансформацій з огляду на різні чинники, які визначали розвиток країн європейської співдружності на різних етапах. Хронологічні межі цих

тних трансформацій охоплюють період з середини XIX століття до годення. Нижня межа обґрунтована радикальними змінами в економічній, соціальній структурі суспільства, зумовленими промисловою люцією і змінами на ринку праці, які, у свою чергу, вплинули на ізацію освіти, у якій педагогами-реформаторами уже системно зародувалися альтернативні ідеї.

Для характеристики трансформацій альтернативної освіти в означений період беремо до уваги низку груп чинників, серед який найзначимішими є: соціально-економічні, суспільно-політичні й культурно-освітні. Вплив на них стають зміни освітньої парадигми. Не виключаємо той факт, що ідеї, які лягли в основу функціонування альтернативних закладів освіти на початковому етапі, за умови підтвердження своєї дієвості стали визначальними для перетворення традиційної освітньої системи і тим самим стали освітньою традицією.

Соціально-економічні чинники трансформації альтернативної освіти

Під соціально-економічними чинниками розуміємо соціально-економічні явища й процеси, які визначають структуру освіти, варіанти зв'язку її традиційної й альтернативної компонент, тобто об'єктивні умови, які впливають на функціонування й розвиток освітньої системи в Європейському Союзі.

Вплив держави на освітню сферу. У сучасному суспільстві освіта дітей та молоді є сферою державної відповідальності. Вона є обов'язковою, значною мірою фінансується державою і внаслідок цього, як правило, держава здійснює регулювання освітою. Це відносно нове явище в історичній перспективі. В доіндустріальних країнах державний вплив на освіту був менш значний, аніж вплив релігійних інституцій. Реформація, просвітництво, індустріалізація і урбанізація, поява демократичних форм правління – все це, на думку М. Градштайна, М. Джастмана і В. Мейєра, – привело до підвищення моральної, соціальної, політичної й економічної ролі державної загальної освіти[60].

Системи державної освіти, які постали внаслідок вищеназваних процесів, залежать від політичних і ринкових механізмів, які контролюють їхню структуру і визначають освітні цілі. Ці механізми контролю в теперішніх країнах ЄС у різні періоди їхнього розвитку були різними – від прямої демократії до авторитарних режимів, від централізованої моделі (на зразок фран-

[60] Gradstein M., Justman M., Meyer V. (2005) The Political Economy of Education. Implications for Growth and Inequality. - MIT Press. – 169 p.

цузької) до гетерогенної (на зразок британської). У час розширення освітніх систем у відповідь на існування більшого попиту на освіту, на необхідність адаптації до змінних умов неодмінно виникає потреба у змінах і реформуванні цих систем, що, відповідно, викликає попит на освітні альтернативи.

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

- створенням людського капіталу, який володіє отриманими в процесі здобуття освіти навиками, які підвищують продуктивність праці;
- створенням людського капіталу, наділеного розумінням спільних норм поведінки[61].

В політичній економіці існує теорія освітнього вибору, яка представляє освіту в економічній площині попиту й пропозиції й обґрунтовує пряму залежність особистих прибутків від вибору місця для навчання, обґрунтовуючи наступність середньої і вищої освіти[62].

Індустріальна революція як чинник масовізації освіти. У свою чергу, соціально-економічна ситуація здійснює як прямий, так і опосередкований вплив на становлення і розвиток освіти. Промислова революція, викликана трьома основними екстраосвітніми чинниками – вугіллям, залізом і паром, – поширилася в Європі у XIX столітті[63]. Унаслідок промислової революції Західна і Центральна Європа стали головними виробничими і сировинними регіонами, внесок яких у світове виробництво становив 90 %[64]. У країнах Західної Європи завершився «промисловий переворот», відбулося остаточне становлення індустріального суспільства з пануючими ліберальними ідеями економічної свободи і недоторканості приватної власності. Прискорився процес урбанізації, жителі міст почали становити основну частку населення індустріально розвинених країн, зріс їхній попит на освіту.

Ці процеси спричинили різну реакцію у європейських країнах, більшість з яких наприкінці XIX століття мали суворі, негнучкі й елітарні освітні системи. М. Янг пояснює їхню статичність переважанням соціальних, політичних, економічних імперативів над освітніми у той пері-

---

2 Gradstein M., Justman M., Meyer V. (2005) The Political Economy of Education. Implications for Growth and Inequality. - MIT Press. – P. 2.

62 Belfield C. R. (2000) Economic principles for education: theory and evidence. Edward Elgar Publishing. – P. 48.

63 McNeese T. (2000) History of Civilization – The Industrial Revolution / Tim McNeese. – Lorenz Educational Press. – P. 4.

64 Fellmann J. D, Getis A., Getis J. (1997) Human geography: landscapes of human activities / Jerome Donald Fellmann, Arthur Getis, Judith Getis. – Surendra Kumar. – P. 215.

. Проте, в будь-якому разі, виникали соціальні й освітні суперечності, спричинені тим, що ринок праці більше не потребував працівників з попереднім рівнем освіти і професійної підготовки.

Основним механізмом регулювання капіталістичного способу виробництва низки високорозвинених індустріальних європейських країн, був вільний ринок. Не могла залишитися осторонь процесів, які панували на ринку, і освіта. У відповідь на попит на відповідно підготовлені кадри виступила пропозиція освітніх послуг для більшої кількості бажаючих їх отримати. Це призвело до масовізації освіти в Європі (кінець XVIII – поч. XX ст.)

Кінець XIX століття став періодом, ознаменованим зміною просвітницької освітньої парадигми на індустріальну. Під впливом ідей передових педагогів-демократів І. Песталоцці (Швейцарія) і А. Дістервега, Ф. Фребеля (Німеччина) та ін., які вважали основними принципами виховання природовідповідність, культуровідповідність і самодіяльність, під нагальною вимогою часу у шкільництві відбулися значні зміни, які, в першу чергу, стосувалися запровадження загального початкового навчання світського характеру. У багатьох європейських країнах перехід до обов'язкової освіти відбувся наприкінці XIX століття.

Дж. Гідлі при дослідженні гомогенізації глобальної освіти називає освіту для всіх «троянським конем»[66]. У XIX столітті реформатори у кількох країнах звинуватили уряд у проведенні освітньої політики, спрямованої на забезпечення молодого індустріального суспільства дисциплінованою молоддю з уніфікованими політичними і соціальними поглядами[67].

Запровадження обов'язкової початкової освіти у європейських країнах відбувалося в різний час з різними механізмами і темпами практичної реалізації офіційно прийнятих законів (актів, декретів, указів тощо.) (див. табл. 1)

Young M. Alternative Educational Futures for a Knowledge Society / Michael Young // European Educational Research Journal. – Volume 9. – Number 1. – 2010. – P. 6. Available at: www.wwwords.eu/EERJ

Gidley J. Beyond Homogenisation of Global Education / Jennifer Gidley. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.metafuture.org/articlesbycolleagues/JenniferGidley/Gidley%20Beyond%20homogenisation%20.pdf

Sliwka A. The contribution of Alternative Education / Anne Sliwka. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.oecd.org/edu/ceri/40805108.pdf

Таблиця 1
Запровадження обов'язкової початкової освіти у країнах ЄС

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

Як бачимо, у більшості країн-членів ЄС законодавчо закріплене право на загальну безкоштовну середню освіту було надане в другій половині XIX – на початку XX століття. Виняток становлять країни, які входили

складу Габсбурзької імперії, де Указом імператриці Марії-Терези по-
кова освіта була проголошена обов'язковою ще у 1775 році. Проте
указ носив певною мірою декларативний характер і реальні процеси
овізації освіти розпочалися лише в другій половині XIX століття.

Поява альтернатив масовій освіті. Як зазначає німецька дослідниця
ернативної освіти А. Слівка, «Історично склалося так, що альтернативні
ітні моделі співіснували з державною загальною освітою з часу її виник-
ня наприкінці XIX століття. Спроба держави створити загальну, куль-
но однорідну освіту для всіх дітей спровокувала реакцію тих освітян,
ьків і учнів, які не бачили себе у цій системі»[68]. Як образно висловився
Міллер, «Історія альтернативної освіти – це барвиста історія соціальних
рматорів та індивідуалістів, набожних людей та романтиків»[69].

Виникла інша суперечність, викликана тим, що якість освітніх послуг,
надавали освітні системи європейських країн, не відповідала еконо-
ним потребам. Як тільки загальна освіта вступила на шлях інституціо-
ізації і формалізації, з'явилися освітні альтернативи, які пропонували
ве розв'язання існуючих проблем. Їх незабаром запропонували А. Діс-
вег, Г. Шаррельман, Г.Кершенштейнер, Г.Літц і Г.Віннекен (Німеччина),
Кей (Швеція), М. Монтессорі (Італія), А. Нілл (Шотландія), Е. Демолен
Рош (Франція), С. Редді (Англія). Ця хвиля освітніх альтернатив стала
повіддю на суперечність між попитом на кваліфіковану робочу силу і
остатністю пропозиції, що стало стимулом до вдосконалення освіти.

Проте ще рано говорити про існування національних систем, які в той
од перебували на етапі формування, що супроводжувалося процеса-
масовізації освіти. Найбільша динаміка цього процесу припадає на
ток XX століття. Проте всередині систем визрівало нове протиріччя,
ликане попитом на якісну освіти і недостатнім рівнем пропонованих
ітніх послуг. Реакцією на цю суперечність стали альтернативні ідеї,
дставлені в основному в річищі прогресивної освіти.

Її основною ознакою стала демократизація освітніх процесів. Аль-
нативні школи того періоду можна умовно поділити на дві категорії
ітні заклади з сегрегаційною системою відбору учнівського контин-
ту (альтернатива загальній початковій освіті, яка у той час усталюва-
я в Європі) і авторські школи, які працювали за інноваційними твор-
ми моделями (альтернатива традиційному схоластичному навчанню).

Sliwka A. The contribution of Alternative Education / Anne Sliwka. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.oecd.org/edu/ceri/40805108.pdf

Miller R. A Brief History of Alternative Education / Ron Miller. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.educationrevolution.org/history

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

Альтернатива уніфікованій освіті як протидія пропагування політичного конформізму. Перша половина XX століття ознаменувалася становленням систем загальної середньої освіти в Європі. Кожна нація у процесі модернізації створила систему загальної освіти з метою надання різним верствам міського і сільського населення ставлень і вмінь, необхідних як для їхнього особистісного розвитку, так і для розвитку держави[70]. У різних країнах ці процеси характеризувалися різним рівнем централізованості і різною мірою використання ідеологічного впливу освіти, який був особливо сильним у тогочасних країнах соціалістичного табору (Польща, Чехословаччина, Угорщина, Румунія, Болгарія, Югославія, Естонія, Латвія, Литва). Ч. Гленн обгрунтовує потенціал «універсальної» загальної освіти у нав'язуванні одностайності і повному підкоренні режимові. На його думку, «за такого стану справ діти більше належать державі, аніж власним сім'ям. Сімейні цінності, релігійні традиції, які батьки намагаються передати своїм дітям, вважаються прямою загрозою державній владі»[71]. За тоталітарних умов альтернативні освітні заклади не мали місця у традиційних освітніх системах вищепоіменованих країн. Після нетривалого «флірту» з різними формами прогресивної освіти, періоду, який Е. Гелнер назвав «періодом сміливої творчості і пристрасних суперечок»[72] у 1930-х роках радянська шкільна політика повернулася до конвенційних методів викладання зі значним натиском убік політичного конформізму.

Подібну уніфікаційну освітню політику проводили й уряди тоталітарного фашистського режиму (Гіттлера в Німеччині, Мусоліні в Італії.

---

[70] Glenn Ch. L. (1994) Educational Freedom in Eastern Europe / Charles L. Glenn. NY: Cato Institute. – P. 18.

[71] Glenn Ch. L. (1994) Educational Freedom in Eastern Europe / Charles L. Glenn. NY: Cato Institute. – P. 17.

[72] Gellner E. Civil Society in Historical Context (1991) // International Social Science Journal. –. № 43. – P. 490 – 520.

Метаксаса в Греції тощо). Відмінність між ними полягала у тому, ш
Мусоліні доводилося формулювати її, узгоджуючи з догмами панівн
католицької релігії. Режим Гітлера і Мусоліні, як і Сталіна, націлюва
освітню систему на виховання представників молодого покоління я
власності держави, призначених для того, щоб бути солдатами або на
роджувати солдатів. Це, безсумнівно, зовсім не сприяло існуванню ал
тернативної освіти.

Наступна хвиля революційних змін у Європі сталася наприкінці 80-
років минулого століття, коли низка країн Центральної і Східної Європ
вийшла з-під упливу тоталітарного комуністичного режиму. Як відзна
час угорський науковець А. Гармати, «дослідження в соціальних наука
не можуть базуватися на результатах експериментів, проведених у лабо
раторних умовах, проте при дослідженні соціально-економічних тран
формацій у Європі кінця 80-х – початку 90-х років за цим процесом мож
на було не лише спостерігати, як крізь скло акваріуму, але й упливати н
хінну картину»[73]. Досвід показує, що процес системної трансформац
повільний і болісний. Суспільно-демократичні перетворення в Європ
наприкінці 80-х рр. XX ст. призвели до виникнення суперечності мі
ринковими законами і відсутністю конкуренції на ринку освітніх послу
див. рис.1). У країнах бувшого соціалістичного табору, які приєдналис
до ЄС у 2004 – 2007, не було недержавних шкіл за часів комуністичног
режиму. Проте, зважаючи важливість надання альтернативних можли
востей для вибору освітніх інституцій, приватний сектор в освіті був від
новлений наприкінці 80-х – початку 90-х років.

Виникає питання щодо того, чи країни пост-соціалістичного табору
своєму розвитку наприкінці XX століття слідували моделі, подібній тій, я
кою поставав капіталізм наприкінці XIX – початку XX століття у низі
країн, які не зазнали «переваг» комуністичного режиму? Соціальний антро
полог Е. Гелнер піддає сумніву той факт, що економічний плюралізм мож
ути відроджений після стількох років відмови від нього. Він стверджу
ожливість нового спонтанного зародження капіталізму, який слідуватим
ме подібним законам[74]. Чи схожим був шлях освітньої альтернативи, яка вив
вела освіту з тоталітарно уніфікованого стану? Це питання постає з необхі

Harmathy A. Process of Transition and Commercial Law in Central and Eastern Euro
(1998) // New developments in international commercial and consumer law: proceedings
the 8th Biennial Conference of the International Academy of Commercial and Consum
Law. - Hart Publishing, – P. 367 – 381. – P. 367.

Gellner E. Civil Society in Historical Context (1991) // International Social Science Journa
–. № 43. – P. 490 – 520. – P. 503.

ності усвідомлення того, чи постсоціалістичні країни можуть покладатися на досвід трансформацій альтернативної освіти кінця XIX століття, чи їхній шлях цілком відмінний? Складність порівняння, на думку Дж. К. Галбрейта (John K. Galbraith) полягає ще й у тому, що «у соціальній і економічній структурі розвинених країн відбулися разючі зміни»[75].

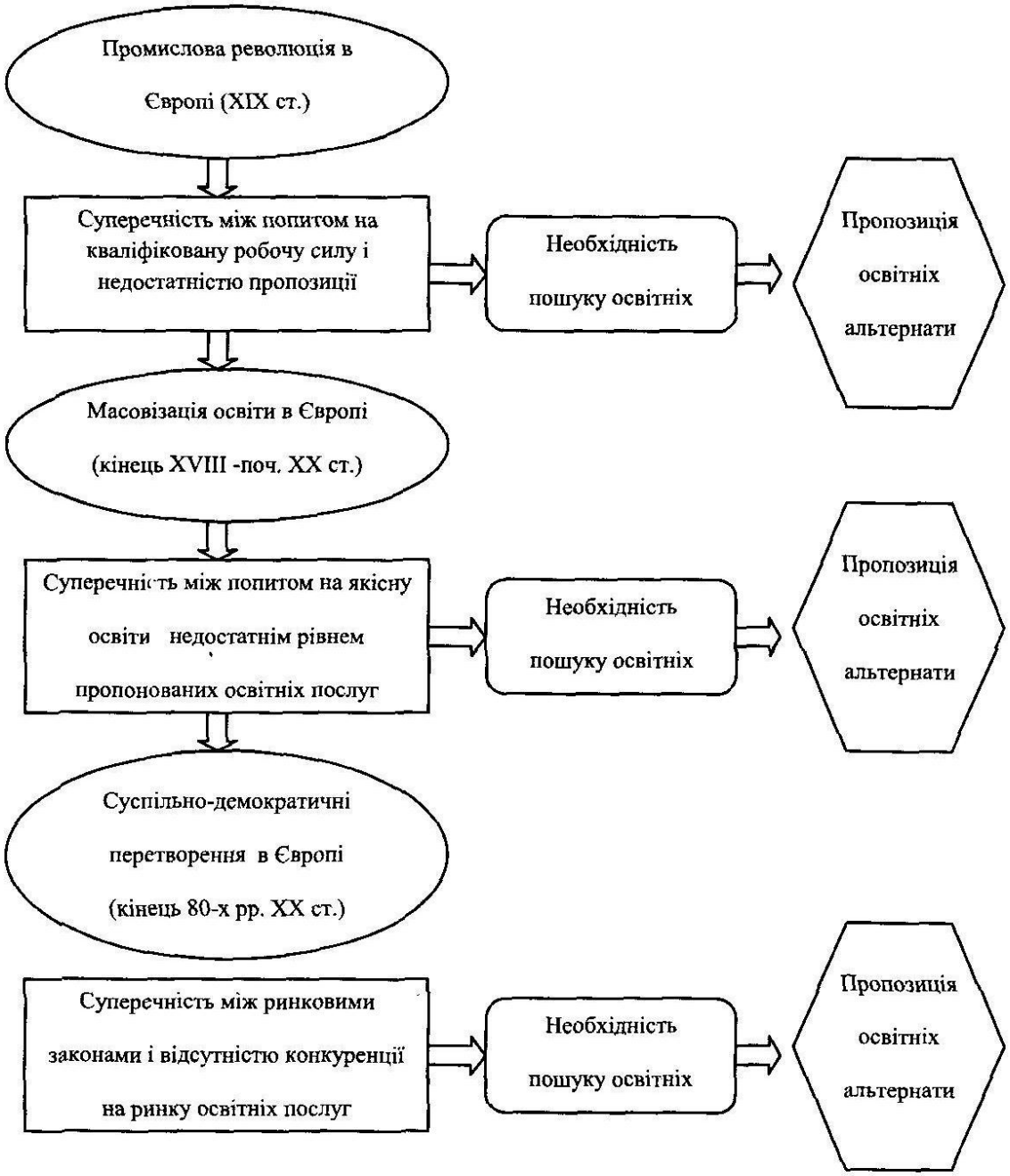

Рис. 1. Соціально-економічні чинники трансформації альтернативної освіти в країнах ЄС

[75] Galbraith J. K. (1994) The Good Society Considered: The Economic Dimension / John K. Galbraith // Journal of Law and Society. – № 21. p. 165 – 198. – P. 166.

Отже, серед **соціально-економічних чинників** трансформації альтернативної освіти найбільш значимими є такі: промислова революція в Європі, урбанізація і вільний ринок. Цікавим є те, що на різних етапах історичного розвитку механізми виникнення освітніх альтернатив були різними. Проте незмінним було існування суперечностей, які дали поштовх до виникнення пропозиції або спонукали до протесту проти існуючої в суспільстві ситуації. Механізмом розв'язання цих суперечностей стала, як правило, спонтанна поява альтернативних шкіл, а потім як реакція – їх прийняття або неприйняття на рівні офіційної освітньої політики.

Конкуренція на ринку освітніх послуг – виживає сильніший. Так, Спрінг вбачає в індустріальній парадигмі «переконаність у тому, що консьюмеризм і технології можуть забезпечити високий рівень суспільства»[76]. Наприклад, Світовий банк, який пропагує поширення західної освітньої традиції, пропонує класифікацію рівня розвитку освітніх систем відповідно до рівня розвитку економіки. Так, угорі рейтингу знаходяться високорозвинені індустріальні країни, за ними йдуть країни постсоціалістичного табору, завершують список бувші колонії в Латинській Америці, Африці й Азії. Культивується думка про те, що високий рівень життя залежить від західних суспільно-економічних моделей, що, в свою чергу, залежить від західних моделей освіти. Світовий банк поділяє світові системи освіти на розвинені (mature), системи на етапі реформування (reform), системи, що розвиваються (emergent), найменш розвинені (least developed), що повністю відповідає рівням економічного розвитку[77].

Проте низка науковців (С. Бауерз[78], Д. Орр[79], Г. Сміт[80] та ін.) критикують західну ідею індустріального прогресу, згідно якої всі освітні трансформації обґрунтовують лише через призму економічного і технологічного розвитку. Критиці підлягає ідея про те, що основною метою освіти є забезпечення держави висококваліфікованими працівниками, конкурентоспроможними на світовому ринку праці і тому мобільними. «Індустріаль-

---

Spring J. H. (2004) How educational ideologies are shaping global society: intergovernmental organizations, NGO's, and the decline of the nation-state / Joel H. Spring. – Routledge, 215 p. – P. 134.

Spring J. H. (2004) How educational ideologies are shaping global society: intergovernmental organizations, NGO's, and the decline of the nation-state / Joel H. Spring. – Routledge, 215 p. – P. 47.

Bowers, C. A. (1995). Educating for an Ecologically Sustainable Culture. Albany, NY: SUNY Press.

Orr David (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World.* Albany, NY: SUNY Press.

Smith G., Dilafruz W. (1999). *Ecological Education in Action.* Albany, NY: SUNY Press.

ний ідеал, – на думку Д. Орра – перетворив усі рівні шкільництва у «фабрики знань» і підірвав їх авторитет союзом зі світом влади і комерції[81].

Як вважає американський економічний антрополог угорського походження К. Поланьї, «беззастережне запровадження принципів ринкової економіки в освіту означає відмову від традиційної культури й цінностей, витіснення солідарності, альтруїзму, співпраці, якими позначене життя громади, домінуючими цінностями індивідуалізму й конкуренції»[82].

Як наслідок, люди між собою не співпрацюють, а постійно ведуть конкурентну боротьбу. Головним девізом неоліберального глобального капіталізму, який справляє визначний вплив на європейську освіту, є «споживай, конкуруй і перемагай будь-якою ціною»[83].

Підприємництво визначає етос освіти й культури, онтологію, систему пізнання, освітні ідеали. Підприємництво тісно пов'язане з перформативною логікою капіталізму, а відтак, зводить все до виробництва, споживання і накопичення[84]. Капіталістична експансія постійно вимагає креативності й інноваційності, які дадуть поштовх до виникнення ідей і ресурсів для розвитку капіталу. Роль громадян зведена до *homo economicus* , які сприймаються через економічну призму як платники податків, клієнти і споживачі. Креативність і інноваційність вважають основними характеристиками ідеального громадянина підприємницького типу [85].

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

---

81 Orr David (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World.* Albany, NY: SUNY Press.

82 Polanyi K. (2001)The Great Transformation / Karl Polanyi. Boston: Beacon Press, P. 14 – 15

83 Nikolakaki M. (2011) Critical pedagogy and democracy: cultivating the democratic ethos Maria Nikolakaki // Journal for Critical Education Policy Studies. Volume 9, Number 1. - С. 48 – 70. – P. 49.

84 Dahlstedt M., Tesfahuney M. (2010) Speculative Pedagogy: Education, Entrepreneurialism and the Politics of Inclusion in Contemporary Sweden / Magnus Dahlstedt & Mekonnen Tesfahuney // Journal for Critical Education Policy Studies. –. Volume 8, Number 2. - P. 250 – 274. – P. 254

85 Dahlstedt M., Tesfahuney M. (2010) Speculative Pedagogy: Education, Entrepreneurialism and the Politics of Inclusion in Contemporary Sweden / Magnus Dahlstedt & Mekonnen Tesfahuney // Journal for Critical Education Policy Studies. –. Volume 8, Number 2. - P. 250 – 274. – P. 56.

Як стверджує шведський науковець С. Бедер, «ринкові цінності конкуренції і шахрайства витіснили демократичні ідеали правди і справедливості»[86], а, як додає грецька дослідниця М. Ніколакакі, «конфлікт між демократичними цінностями і корпоративними цінностями найбільш помітний на індивідуальному рівні. В суспільстві, де заохочується жадібність, практично немає місця для виявлення людських якостей вищого порядку, таких як щедрість, співчуття, самовідданість»[87].

Висновок

Отже, сьогодні ми є свідками ствердження в освіті принципів максимізації прибутків і логіки ринкової раціональності. Всі сектори суспільного життя – політичний, культурний, освітній, соціальний, економічний разом світоглядом, стилем життя й індивідуальним вибором – підпорядковані спекулятивній логіці фінансового капіталізму. Зважаючи на це, освіта, суспільне життя, інтеграція, навколишнє середовище є «лише ставками в економічні спекулятивній грі»[88]. Як основний гравець, держава є головним механізмом активного формування спекулятивного етосу. Правила цієї гри зосереджені навколо негайних прибутків і задоволення потреб. Немає реального вибору, лише ілюзія «свободи вибору». Освітні альтернативи не завжди вписуються в план довгострокових економічних стратегій. За словами Г. Жиру, «зміна освітньої мети і значення освіти продовжує бути полем боротьби за демократичний соціальний устрій»[89].

Власне таким завданням і служить альтернативна освіта. З одного боку, існування низки реальних альтернатив на ринку освітніх послуг запускає ринкові механізми конкуренції, які певною мірою підвищуючи якість конвенціональної освіти водночас часто виводять з гри альтернативні школи, які не є достатньо потужними на організаційному рівні. З іншого боку, сама ідея цих шкіл протиречить жорстким законам хижацької логіки, оскільки покладається на розвиток потенціалу особистості без порушення свободи, чого неможливо досягнути в умовах конкурентної боротьби.

Beder S. (2008) The corporate assault on democracy / S. Beder // The International Journal of Inclusive Democracy, № 4(1). – C. 87 – 102. – P.97.

Nikolakaki M. (2011) Critical pedagogy and democracy: cultivating the democratic ethos / Maria Nikolakaki // Journal for Critical Education Policy Studies. Volume 9, Number 1. – C. 48 – 70. – P. 54.

Giroux H. A. (2003) Public Spaces, Private Lives: Democracy Beyond beyond the culture of cynicism / Henry Giroux. Lanham: Rowman & Littlefield. – P. 272.

Giroux H. A. (2003) Public Spaces, Private Lives: Democracy Beyond beyond the culture of cynicism / Henry Giroux. Lanham: Rowman & Littlefield. – P. 102.

Література

Beder S. (2008) The corporate assault on democracy / S. Beder // The International Journal of Inclusive

Democracy, № 4(1). – С. 87 – 102.

Belfield C. R. (2000) Economic principles for education: theory and evidence. Edward Elgar Publishing.

Bowers, C. A. (1995). Educating for an Ecologically Sustainable Culture. Albany, NY: SUNY Press.

Dahlstedt M., Tesfahuney M. (2010) Speculative Pedagogy: Education, Entrepreneurialism and the Politics of Inclusion in Contemporary Sweden Magnus Dahlstedt & Mekonnen Tesfahuney // Journal for Critical Education Policy Studies. –. Volume 8, Number 2. – P. 250 – 274.

Fellmann J. D, Getis A., Getis J. (1997) Human geography: landscapes of human activities / Jerome Donald Fellmann, Arthur Getis, Judith Getis – Surendra Kumar.

Galbraith J. K. (1994) The Good Society Considered: The Economic Dimension / John K. Galbraith // Journal of Law and Society. – № 21. p. 165 – 198.

Gellner E. Civil Society in Historical Context (1991) // International Social Science Journal. –. № 43. – P. 490 – 520.

Gidley J.(2000) Beyond Homogenisation of Global Education / Jennifer Gidley. http://www.metafuture.org/articlesbycolleagues/JenniferGidley Gidley%20Beyond%20homogenisation%20.pdf

Giroux H. A. (2003) Public Spaces, Private Lives: Democracy Beyond beyond the culture of cynicism / Henry Giroux. Lanham: Rowman & Littlefield

Glenn Ch. L. (1994) Educational Freedom in Eastern Europe / Charles L. Glenn. NY: Cato Institute.

Gradstein M., Justman M., Meyer V. (2005) The Political Economy of Education. Implications for Growth and Inequality. - MIT Press.

Harmathy A. Process of Transition and Commercial Law in Central and Eastern Europe (1998) // New developments in international commercial and consumer law: proceedings of the 8th Biennial Conference of the International Academy of Commercial and Consumer Law. - Hart Publishing. – P. 367 – 381.

McNeese T. (2000) History of Civilization – The Industrial Revolution / Tim McNeese. – Lorenz Educational Press.

Miller R. A Brief History of Alternative Education / Ron Miller. –[Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.educationrevolution.org/history
Nikolakaki M. (2011) Critical pedagogy and democracy: cultivating the democratic ethos / Maria Nikolakaki // Journal for Critical Education Policy Studies. Volume 9, Number 1. – C. 48 – 70.
Orr David (1992). Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World. Albany, NY: SUNY Press.
Polanyi K. (2001)The Great Transformation / Karl Polanyi. Boston: Beacon Press, P. 14 – 15.
Sliwka A. The contribution of Alternative Education / Anne Sliwka. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.oecd.org/edu/ceri/40805108.pdf
Smith G., Dilafruz W. (1999). Ecological Education in Action. Albany, NY: SUNY Press.
Spring J. H. (2004) How educational ideologies are shaping global society: intergovernmental organizations, NGO's, and the decline of the nation-state / Joel H. Spring. – Routledge, 215 p.
Young M. (2010) Alternative Educational Futures for a Knowledge Society / Michael Young // European Educational Research Journal. – Volume 9. – Number 1.