

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
ФГАОУ ВПО «КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**Вафина Д.И., Валеева Р.А.**

**Альтернативное образование в США:  
современное состояние и тенденции развития**

Учебно-методическое пособие

Казань-2014

Печатается по решению учебно-методического совета  
Института психологии и образования  
ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

УДК 371.44

**Вафина Д.И., Валеева Р.А. Альтернативное образование в США: современное состояние и тенденции развития: Учебно-методическое пособие.** – Казань: Изд-во «Отечество», 2014. – 148 с.

В учебно-методическом пособии раскрываются основные характеристики и тенденции развития альтернативного образования в США, представлены исторические предпосылки и периодизация развития альтернативного образования, раскрываются типология и особенности организации учебно-воспитательного процесса в альтернативных школах. Для учителей, преподавателей педагогики и студентов педагогических вузов, а также для всех, кто интересуется проблемами гуманизации образования.

**Рецензенты:**

доктор педагогических наук, профессор А.А.Валеев  
доктор педагогических наук, профессор А.Н.Хузиахметов

© Д.И.Вафина, Р.А.Валеева  
2014

## Введение

Сегодня во многих странах мира проявляется все более интенсивный интерес к нетрадиционным, альтернативным формам образования. С реализацией инновационных форм образования укрепляются новые смыслы и ценности педагогической культуры – культура взаимопонимания, диалога, партнерства, педагогической поддержки саморазвития, самоорганизации и самоопределения подрастающей личности. Идеи, подходы, методы так называемого альтернативного образования во многом стали уже частью нормы.

Теоретические предпосылки и альтернативные методы обеспечения образования, используемые педагогами массовой школы, сегодня существуют уже более чем 200 лет и развиваются, основываясь на вкладе многих представителей различных стран.

Вдохновение для развития альтернативных программ и школ, прежде всего, продиктовано потребностями в личностях, в развитии которых акцент делается на саморазвитие и раскрытие таланта.

Особое место в модернизации систем образования, в развитии теории и практики альтернативного образования занимают Соединенные Штаты Америки. Именно в этой стране оно имеет глубокие корни, сложились устойчивые модели, внедряются лучшие достижения мирового опыта.

Анализ зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературы по постановке альтернативного образования позволяет утверждать, что данный феномен с его характеристиками сегодня получил новый импульс для исследований в связи с появлением в конце двадцатого столетия множества различных трудов, связанных с деятельностью альтернативных школ. Наибольший интерес среди этих работ представляют работы Т.В. Цырлиной, посвященные феномену гуманистической авторской школы. Р.А. Валеева исследовала опыт реформаторских школ Европы первой половины XX в. в контексте изучения теории и практики гумани-

стического воспитания. Реализация теории свободного воспитания в практике зарубежных свободных школ раскрыта в диссертационных исследованиях А.А. Валеева и Е.В. Иванова. Теоретические и практические подходы к реализации идей «новой школы» в России и за рубежом посвящены научные работы И.И. Батчаевой, Н.В. Вейкшана, Н.Л. Клячкиной, М.М. Эпштейна. Различные аспекты альтернативного педагогического движения раскрываются в трудах А.Р. Барановой, П.П. Браиловской, Р.Ш. Касимовой, Т.А. Кузьменко, М.Н. Певзнера, С.А. Расчетиной, А.А. Рахкошкина, К.Е. Сумнительного, Н.В. Тененёвой. Развитие в XX в. альтернативного образования в странах Британского Содружества исследовала Д.Р. Гилязова. Серьезное исследование, посвященное развитию в XX в. альтернативных дидактических систем за рубежом осуществила Д.М. Зиннатова. Развитие альтернативного среднего образования в США во вторую половину XX века рассмотрела украинская исследовательница И.Н. Ветрова.

Развитие зарубежной гуманистической педагогической мысли и практики также нашло отражение в трудах Б.М. Бим-Бада, М.В. Богуславского, Н.М. Воскресенской, Б.Л. Вульфсона, А.Н. Джурицкого, Г.Б. Корнетова, З.А. Мальковой, Н.Д. Никандрова, Ф.Л. Ратнер, К.И. Салимовой, Т.М. Трегубовой и др.).

Среди зарубежных источников имеется великое множество исследований, посвященных характеристике альтернативного образования, различных альтернативных систем. В качестве доказательства достаточно привести данные относительно количества ссылок в глобальной сети Интернет на словосочетание «alternative education» (альтернативное образование): 13 млн. ссылок в поисковой системе Яндекс и 266 млн. ссылок в поисковой системе Гугл. На словосочетание «альтернативное образование в США» те же поисковые системы дают 38 млн. и 131 млн. ссылок соответственно. Феномену альтернативного образования посвящены работы многих зарубежных авторов (И. Иллиш (I. Illich), М. Аплтон (M. Appleton),

Р. Барроу (R. Barrow), Дж. Кроул (J. Croall), Р. Хеммингс (R. Hemmings), Д. Гриббл (D.Gribble).

Работы американских авторов посвящены истории, анализу сущности, основных характеристик, содержания и методов альтернативного образования в США (Р.И. Морли (R.E.Morley), М.А. Рэйвид (M.A. Raywid), С.Р. Аронсон (S.R. Aronson), Р.Е. Бучарт (R.E. Butchart), Б. Якобс (B. Jacobs), С. Кадел (S. Kadel), С.А. Кершоу и М.А.Бланк (C.A. Kershaw & M.A. Blank), П.С. Роджерс (P.C. Rogers), Я. Нагата (Y. Nagata), Ф. Уиллок и М.Е. Свини (F. Wheelock & M.E. Sweeney), Р. Турпин и Д. Хинтон (R.Turpin & D. Hinton), Ч. Ланж (Ch.M. Lange), К.А. Лер (C.A. Lehr), Н.С. Хосли (N.S. Hosley), Р.А. Габл и Л.М. Буллок (R.A.Gable & L.M. Bullock) и др. А. Глатхорн, Р. Морли, Д. Сминк и др. осуществили обзор и анализ ранних исследований альтернативного образования. Формированию главной альтернативной концепции о невозможности существования одного наилучшего способа образования для всех посвятили свои работы М. Фантини (M. Fantini), В. Смит (V. Smith) и Д. Берк (D. Berk), Р. Физел (R. Fizel) и др. Идею выбора в образовании продолжили в своих статьях и книгах Д. Натан (J. Nathan), М. Рейвид (M. Raywid), Т. Янг (T. Young), Т. Грегори (T. Gregory), Д. Келли (D. Kelly), Д. Келмайер (D. Kelmyer), Р. Бар (R. Barr), В. Паррет (W. Parrett). В работах американских авторов отражены некоторые аспекты проблемы: философские (Дж. Козол (J.Kozol), Дж. Холт (J. Holt) и др.), исторические (Т. Янг (T. Young), Д. Келли, Р. Миллер (Miller R.) и др.), терминологические (Р.Бар (Barr R.), (М. Рейвид (M. Raywid) и др.). Особо следует отметить научный вклад М. Рейвид, которая предложила общую типологию альтернативного образования. Значительная часть американских исследователей были непосредственными участниками деятельности альтернативных практик, возглавляли организации, пропагандирующие развитие альтернативного образования. Вместе с тем, анализируя эти исследования, приходится констатировать, что, несмотря на довольно

устойчивый интерес к проблемам зарубежного альтернативного образования широкого круга отечественных ученых и педагогов и наличие обширной литературы по данной проблематике, недостаточно основательно исследована эволюция альтернативных школ в США, до сих пор нет всеобъемлющего и цельного монографического исследования современного состояния и тенденций развития альтернативного образования в США, хотя имеющиеся работы составляют для этого серьезную научную источниковедческую базу.

Данное учебно-методическое пособие адресовано студентам вузов, обучающихся по направлениям подготовки бакалавров «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» в качестве дополнительного материала по курсам «Теории обучения и воспитания», «История педагогики и образования».

# 1. Сущностно-содержательная характеристика понятия «альтернативное образование» в контексте отечественных и американских педагогических исследований

Исследование процесса развития альтернативного образования в историческом и психолого-педагогическом контексте вызывает необходимость разработки категориального аппарата и уточнения сопряженных понятий этого образовательной парадигмы с современных позиций. Рассматривая понятие «альтернативное образование» как педагогическую парадигму мы взяли за основу выводы исследователей М.В. Богуславского, Г.Б. Корнетова<sup>1</sup>, И.А. Колесниковой<sup>2</sup>, Е.Б. Попова<sup>3</sup> о том, что в философии образования понятие «парадигма» не означает сменяемости и противопоставления тех или иных педагогических подходов. Понятие «парадигма» в педагогике можно трактовать как совокупность методологических признаков всевозможных педагогических направлений, образующих единое образовательное поле, на котором они, при всем своем различии, концептуально взаимообогащают друг друга. Отсюда, в понятие «парадигма» мы вкладываем развитие и сосуществование различных образовательных установок в соответствующем контексте школьного образования при доминантной роли одной из парадигм<sup>4</sup>.

Анализ трактовки понятия «альтернативное образование» в отечественных и американских педагогических исследованиях позволяет утверждать, что на сегодняшний день нет всеобъемлющего раскрытия понятия

---

<sup>1</sup> Богуславский М.В. О педагогических парадигмах / М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов //Магистр.- 1992.- Май.- С.25-30. Богуславский М.В. Педагогические парадигмы: история и современность / М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов //Магистр.- 1992.- Сентябрь.- С.32-40. Богуславский М.В. Проблемы моделирования в историко-педагогических исследованиях / М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования.- М: НИИ теории и истории педагогики, 1991. - Вып.7(19).- С.1-26

<sup>2</sup> Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы //Педагогика.- 1995.- №6.- С.84-89.

<sup>3</sup> Попов Е.Б. Социально-педагогические аспекты гуманизации школьного образования: Дис...канд.пед.наук. - СПб, 1995.- 201 л.

<sup>4</sup> Там же, с.63

«альтернативное образование»<sup>5</sup>. Более того, несмотря на употребление этого словосочетания в качестве альтернативы традиционному образованию<sup>6</sup>, считается, что альтернативного образования как такового не существует<sup>7</sup>, либо используется в виде педагогической метафоры. Тем не менее, рассмотрим, как слово «альтернативный» позиционируется с семантической точки зрения.

Так, это слово означает собой нечто, что содержит одну из двух, исключających друг друга позиций<sup>8</sup>. Мы употребляем данный термин, исходя из той направленности действий (в теоретическом или практическом плане), которая описывается в педагогике. Так, например, к альтернативным школам относятся те, что обеспечивают образование, альтернативное по содержанию и организационным формам работу с учащимися в традиционной школе. Здесь для нас важен следующий посыл, который заложен в альтернативе - это необходимость, а главное, право выбора, что уже само по себе обусловлено потребностью принятия того или иного решения. А это уже связано с нравственным выбором, что, как известно, составляет суть гуманистической деятельности, особенно в педагогике. Следует отметить, что в отечественной психолого-педагогической литературе крайне осторожно относятся к понятию «альтернативное образование». Однако сегодня, в связи с переосмыслением приоритетов образовательной политики, на первый план выносится идея саморазвивающейся личности; чем и отмечается повышенный интерес к гуманистическому педагогическому опыту, к которому мы относим и альтернативное образование.

---

<sup>5</sup> Кузьменко Т.А. Традиционные и альтернативные образовательные системы: тенденции и прогнозы, историко-социологический анализ: Дис...канд.пед.наук. – М., 1997. – 168 с.. Рахкошкин А.А. Альтернативные идеи в современных западно-европейских концепциях образовательного процесса: Дис...канд.пед.наук. – Великий Новгород, 2000. – 164 с

<sup>6</sup> Тененёва Н.В. Теоретические идеи и школы Рабиндраната Тагора как феномен мирового альтернативного педагогического движения: Дис...канд.пед.наук. – Курск, 2006. – 216 с.

<sup>7</sup> Реморенко И. Альтернативного образования не бывает //На путях к новой школе. – 2006. - №1. – С.25-28.

<sup>8</sup> Лопатин В.В. Русский толковый словарь /В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина. – М.: Русский язык, 1994. – 832 с.; Советский энциклопедический словарь /Под ред. А.М. Прохорова. – М.: Сов. энциклопедия, 1985. – 1600 с.



Педагогический энциклопедический словарь под редакцией Б.М. Бим-Бада в сфере альтернативного образования включает учебные заведения (неполные и полные средние школы в странах Западной Европы и США), осуществляющих свою деятельность параллельно, либо взамен обычных школ, в которых образование дается, как правило, альтернативное по своей содержательной и организационной структуре<sup>9</sup>. Данные школы и возникли в конце 60-х гг. XX в. в рамках тех педагогических движений, которые противопоставляли себя авторитарному воспитанию.

Интересное исследование в сфере альтернативного образования провел отечественный исследователь М.М. Эпштейн, сделавший попытку рассмотреть данный феномен с нескольких позиций: через родственные понятия и явления, по ассоциации и методом от противного<sup>10</sup>. Учитывая определенную полноту этого анализа, данные позиции мы и считаем достаточно корректными. Рассмотрим, в связи с этим, понятие «альтернативное образование» именно в данном контексте.

Так, определение альтернативного образования через родственные понятия и явления раскрыто в Российской педагогической энциклопедии (Москва, 1993) в контексте альтернативных школ, существующих в странах Западной Европы и США и обеспечивающих образование, альтернативное по формам и методам работы с учащимися<sup>11</sup>. В соответствии с этой позицией, альтернативное образование представляет собой такое образование, которое реализуется в стенах альтернативных школ.

Что касается определения по ассоциации, то М.М. Эпштейн прибегает здесь к понятиям «альтернативная медицина» и «альтернативная музыка». Он, в частности, считает, что альтернативная медицина обращена к

---

<sup>9</sup> Педагогический энциклопедический словарь /Под ред. Б.М. Бим-Бада. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

<sup>10</sup> Эпштейн М.М. Альтернативное образование есть... [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://alteredu.ru/new/blog/archives/185>

<sup>11</sup> Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. - М.: Большая Российская энциклопедия, - Т.1., 1993.- 608 с., с.32

пациенту, прежде всего, как субъекту своего лечения, поскольку здесь лечится не следствие, а причина болезни; иначе говоря, делается попытка изменить отношение человека к себе и к своему организму. А к альтернативной музыке он относит чисто авторские произведения, обращенные к своему сообществу. Исходя из этих позиций, М.М. Эпштейн делает следующий вывод об альтернативном образовании: оно является индивидуально ориентированным; человекоориентированным; ориентированным на активность самих участников процесса; более мобильным и инициативным, а отсюда, более авторским<sup>12</sup>.

Таким образом, альтернативность в этом случае заключается не в усовершенствовании чего-либо, а в попытках найти иные способы и отношения, а главное – иные смыслы и ценности. И это в большей степени относится к образованию, где в поисках новых источников и возможностей альтернативное образование указывает на новые векторы развития образовательной системы в целом.

Следует отметить, что характеристику альтернативного образования в свое время сделал один из организаторов Международного бюро новых школ А. Ферьер, сформулировавший отличительные признаки новых школ, что стало своеобразной доктриной альтернативного образования. Исходя из нее, А. Ферьер выдвинул и определенные требования для альтернативной школы, как-то:

- новая школа по форме организации должна быть интернатным учреждением;
- необходимость соблюдения совместного обучения и воспитания обоих полов с первого до последнего года;
- организация обучения должна исходить из потребностей самого ребенка;

---

<sup>12</sup> Эпштейн М.М. Альтернативное образование есть... [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://alteredu.ru/new/blog/archives/185>

- наряду с общим развитием должна идти и специализация; если вначале идет развитие склонностей ребенка, то затем его развивающие наклонности и способности необходимо ориентировать в профессиональное русло;

- во главе угла должна стоять индивидуализация обучения;

- преподавание должно опираться на личную самостоятельность ребенка;

- обязательные занятия должны сочетаться с свободной самостоятельной работой с тем, чтобы развивать у ребенка мотивацию к изобретательности и творчеству;

- главным методом приобретения знаний должен стать исследовательский метод;

- нравственное воспитание, как и умственное, должно осуществляться не на основе авторитета педагога, а путем опыта и свободы выбора<sup>13</sup>.

Таким образом, новая школа должна стремиться к всестороннему развитию личности, где целеполаганием является формирование здорового человека с развитой эмоциональной сферой и навыками к работе.

На основании этих признаков, предложенных А. Ферьером в контексте альтернативного образования, а также того позитивного опыта, что наработано этой педагогической парадигмой, можно определить следующие характеристики, присущие альтернативному образованию в целом:

- культивирование уважительного отношения к каждому ребенку с учетом его индивидуальных особенностей и способностей;

- ориентация образовательной доктрины на исследовательскую деятельность детей и их участие в реальной жизни;

- перенос акцента в образовании на самостоятельную, осознанную, свободную, целесообразную деятельность детей;

---

<sup>13</sup> Васконселос де Ф. Новая школа в Бельгии. Пер. с франц. С предисл. А.Ферьера. - М., 1922. – 315 с.

- акцентирование внимания на физическом развитии и здоровье детей, их эмоциональном развитии и психической устойчивости;

- организация такой жизнедеятельности детей, где возможно наращивание опыта индивидуального поведения, наряду с правилами совместной жизни в детском сообществе.

Важно признать, что внимание к альтернативной педагогике в философии образования стало в целом существенным фактором в зарубежной педагогике, поскольку в контексте этой образовательной парадигмы появилась возможность поиска решений таких проблем, как обеспечение самостоятельности детей, воспитание у них социальных инстинктов, организация реального детского самоуправления, приобщение детей к труду и т.д. Интерес к альтернативным школам стал, по сути, определенным импульсом к реформам в сфере воспитания и обучения и, прежде всего, их демократизации. Иначе говоря, начался пересмотр педагогических установок и собственно перестройка самого образования.

В общественно педагогической мысли западно-европейских стран и США начинают появляться различные концепции и течения, направленные на изменение характера деятельности школы. Сегодня они включены в общее понятие «реформаторская педагогика», в которой наиболее известными можно назвать «прагматическую педагогику», «экспериментальную педагогику», педагогику «действия» и т.д.

Из истории образования известно, что к самым видным педагогам-реформаторам относятся Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, У. Килпатрик, М.Монтессори, Е. Паркхерст, Э. Торндайк, Р. Штайнер, С. Френе и др. Сторонников альтернативного образования объединяла, прежде всего, идея о том, что истинная школа не столько дает знания, сколько заботится о развитии у детей умения наблюдать, мыслить и делать выводы, а также развивать навыки самообразования. Важным считалась также необходимость учитывать в учебно-воспитательном процессе индивидуальные осо-

бенности детей; развитие их познавательного интереса и способности к самостоятельности. Объединяющей идеей в поиске путей реформирования школы являлся также вопрос о соединении умственного и физического труда, где последний должен рассматриваться не как подготовка к трудовой деятельности, а как важнейшее средство общего развития личности ребенка.

Речь в данном случае идет о гуманизации и демократизации образования, что, в частности, предполагает следующее:

- вариативность и альтернативность образования, позволяющие уйти от традиционной единообразной образовательной системы к разнообразию форм и каналов получения образования, где образовательное многообразие обеспечивается также государственной системой образования, конкурируя с ней и восполняя отсутствующие в ней образовательные компоненты;

- открытость образования, являющаяся одним из решающих условий создания подлинно альтернативной школы, которая отличается внутренним раскрепощением, освобождением от догм и целостным наполнением образования;

- плюрализм образования, предполагающий вариативность и альтернативность, и превращающее альтернативное образование из унифицированной системы в многообразную по целям и содержанию, по организации образовательного процесса, педагогическим подходам и технологиям;

- самостоятельность образовательных учреждений в выборе стратегии своего развития, целей, содержания, организации и методов работы, включая юридическую и экономическую самостоятельность;

- право педагогов на творчество, на собственный педагогический стиль; на свободу выбора педагогических технологий, учебников, учебных пособий, методов оценки деятельности учащихся и т.д.;

- право учащихся на выбор профиля образования; на обучение по индивидуальным учебным планам, на участие в управлении данным образовательным учреждением.

Отсюда, альтернативное образование реализует несколько фундаментальных задач:

- обеспечивает полифоничность школы и право ребенка на выбор;
- направляет дифференциацию образования на его индивидуализацию, на воссоздание его природосообразного и личностно-ориентированного характера;

- в силу развивающего, деятельностного характера образования нацеливает на пробуждение способности личности к самостоятельному труду – во всех его формах и сферах;

- обеспечивает непрерывность образования: с одной стороны, преемственность различных ступеней образования, и, с другой, - индивидуальный образовательный маршрут учащихся.

Анализ сущностно-содержательной характеристики понятия «альтернативное образование» и его трактовка обычно сводятся к описанию различных программ, форм и методов работы с учащимися, которые используются, как правило, взамен традиционных подходов в обычных учебных заведениях. Поэтому под альтернативным образованием часто понимается образование, структурированное на новаторских методических принципах и нестандартных по отношению к традиционным, общепринятым способам получения знаний.

В этой связи, говоря о нестандартности, очень важно подчеркнуть, что в альтернативных школах опираются на такие основополагающие принципы, как:

- *свобода выбора*, когда каждый ученик сам составляет себе учебный план, куда включается и минимальная база, одобренная министерством образования, т.е. необходимого его включения в персональный план (по-

мимо этого учащиеся сами определяют, какие предметы они будут изучать; выбор дисциплин ограничен только самими детьми);

- *самоуправление*, при котором решения, влияющие на школьную жизнь, принимаются большинством голосов (здесь правом голоса обладают не только учителя, но и ученики и их родители);

- *самодеятельность учащихся в их повседневном познавательном процессе*, когда дети учатся и занимаются своими собственными делами столько времени, сколько им необходимо (в ходе этой деятельности они реализуют свои проекты и свободно увлечены интересующими их вещами).

Педагогическая практика давно доказала, что давление педагогических традиций на возникновение любой образовательной инициативы является существенным фактором сдерживания развивающейся системы образования, включая и альтернативного. Сегодня многие проблемы современного образования связаны с укоренившимися представлениями педагогов о том, что ученик должен быть главным объектом воздействия и центром приложения педагогических усилий. Хотя известно, что слово «школа» обозначает с древнегреческого досуг и удовольствие высшего порядка, где, собственно, обучающиеся и должны проводить свое время в ходе увлекательных открытий окружающего мира. К этому, например, призывала известная в философии образования педагогика прагматизма, апологетами которой являются Дж. Дьюи, Е. Паркхерст, У. Килпатрик. Так, в своем труде «Школа будущего» Дж. Дьюи (1915 г.) представлял образование как процесс накопления и реализации опыта с целью углубления его социального начала, что очень важно для формирования личности ребенка<sup>14</sup>. В связи с этим, ученый предлагал решать задачи образования через спонтанное развитие ребенка. Не удивительно, что Дж. Дьюи является также одним из авторов такого направления прагматизма, как «инструмен-

---

<sup>14</sup> Dewey J. & Dewey E. Schools of tomorrow. Middle works, 1915. - Vol. 8. - P. 205-404.

тализм». Согласно этой образовательной парадигме, обучение строится на игровой и трудовой деятельности, где каждое действие ребенка, становясь инструментом познания, превращается в способ постижения истины. Такой путь познавательной деятельности более соответствует природе ребенка, нежели традиционное сообщение знаний. Результатом обучения, по Дж. Дьюи, должна стать сформированность навыков мышления, которые и приводят к самообучению. При такой системе обучения целями образовательного процесса становится овладение творческими навыками и обогащение опыта, когда знания как таковые сочетаются со знаниями о способах действия. Все это, в конечном счете, вело к мотивации к самообучению и самосовершенствованию.

Как известно, сущность понятия «альтернативное образование» обычно рассматривают методом от противного, что, действительно, имеет место; это в свое время подтолкнуло к обструкции традиционной школы со стороны педагогов-гуманистов. Еще А. Ферьер указывал на такие недостатки традиционной школы:

- школа заставляет ребенка больше слушать, чем действовать;
- школа подавляет стремление ребенка к самостоятельности;
- школа не считается с интересами ребенка;
- школа заставляет детей изучать материалы, которые для них совершенно безразличны;
- ребенок часто не понимает смысла исполняемых им в школе действий;
- школа не учит труду и не prepares к жизни;
- школа слишком рано заставляет детей абстрагировать понятия, когда они еще к этому не способны и т.д.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Ферьер А. Новые школы Запада и организация их внутренней жизни; Пер. с рукописи . – Курск: Сов. деревня, 1927. – 56 с., с.11



Бельгийский педагог О. Декроли, критикуя старую школу, отмечал следующее:

- учебный материал сильно отдален от основных интересов;
- упражнения часто не предоставляют возможностей для личной свободной активности ребенка;
- различные области знания не связаны друг с другом, что не учитывает процесс мышления ребенка;
- программа поощряет те области знания, которые изучаются лишь при помощи словесных методов и т.д.<sup>16</sup>

Исходя из этого, сотрудница О. Декроли Ж. Дешан в работе «Самобучение в школе применительно к программе доктора Декроли» также существенно критикует систему традиционной школы, в частности, следующее:

- обучение, основанное на постоянном внушении со стороны учителя, лишь тормозит собственное мышление ребенка;
- практикуемая вопросно-ответная форма занятий отучает ребенка от самостоятельного мышления;
- классно-урочная система обучения равняется на среднего ученика, от чего страдают и слабые, и сильные учащиеся;
- вызывая пассивность у одних детей и отставание в мышлении у других, традиционная система часто влечет за собой такие последствия, как: нервозность и небрежность, с одной стороны, и разочарование в своих силах, с другой<sup>17</sup>.

К сказанному добавим, что аргументы в пользу образовательных изменений стали популярными в США и Великобритании уже в конце 60-х - начале 70-х гг., когда школы стали считаться орудием социальной системы, где в ущерб индивидуальному развитию на первое место ставилось

---

<sup>16</sup> Decordier, Albert (Ed), "Dr. Ovide Decroly, Pioneer of Experimental Pedagogy". Renaix, Belgium: Amicale Rijksbasisonderwijs, 1981.

<sup>17</sup> Поляк Г.Б. Новая школа на Западе. - М.: Работник просвещения, 1928. - 98 с., с.48-50

получение соответствующей квалификации по специальности. Известный американский социальный философ И. Иллич (1971)<sup>18</sup> утверждал, что школы превращаются в функцию принуждения. Повиновение учителям и уроки по скрытым программам готовят молодежь, прежде всего, к различным рабочим местам. Школы, претендуя на образовательную монополию, девальвируют все другие формы внешкольного знания, поэтому подобная форма обучения непродуктивна для подлинных форм образования и должна быть заменена.

Обратимся, в этой связи, к статье П.П. Блонского «Задачи и методы новой народной школы (1917 г.)», где он предпринял сравнительный анализ старой и новой школы. В частности, он указал на следующие противоречия:

- традиционная школа внушает ученикам определенные догматические истины, в то время, как новая школа стремится к созданию творца новой жизни посредством организации его самовоспитания и самообразования;

- традиционная школа слишком мало говорит человеку о человеке, в то время, как в новой школе именно человеческая жизнь и социальный труд являются предметами, на которых и развивается мысль ребенка и его творчество;

- традиционная школа сообщает детям истины, часто не доступные их сознанию, в то время, как новая школа исходит из естественного развития истины от простого к сложному;

- традиционное обучение связано с заучиванием изолированных учебных предметов, в то время, как в новой школе дети постепенно овладевают методами познания конкретной жизни и ее преобразования;

---

<sup>18</sup> Illich Ivan. Deschooling Society. Perennial Library, Harper & Row Publishers, New York, 1978

- традиционная школа базируется на книге и памяти ребенка, в то время, как в образовательной системе новой школы лежит активная логическая мысль ребенка;

- в традиционной школе отсутствует эмоциональное и эстетическое развитие ребенка, в то время, как в новой школе дается простор эстетическим переживаниям ребенка;

- в традиционной школе учитель часто представляет собой отбывающего обязанность человека, в то время как новая школа является школой творчества самого учителя<sup>19</sup>.

Таким образом, в традиционном образовательном процессе педагоги-гуманисты видели жесткую регламентацию со стороны взрослого; отказ ребенку в его активном участии в процессе собственного развития. Таким образом, в целом альтернативное образование выступает против:

- игнорирования самобытности и своеобразия психики ребенка, его стремления к самовыражению;

- рассматривания детства лишь как подготовительного этапа к будущей взрослой жизни;

- обращения к шаблонным методам воспитания и обучения без учета индивидуальных особенностей детей;

- отсутствия знаний о ребенке и нежелание выстраивать гуманистические взаимоотношения между взрослыми и детьми.

Отсюда, - наличие доктрины образовательной опеки, когда учитель постепенно принимает на себя организаторские решения взамен самостоятельности учащихся; и это, в конечном счете, ведет к тому, что они, будучи зависимыми от учителя, становятся пассивными потребителями знаний.

---

<sup>19</sup> Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы // Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. / [Под ред. А.В. Петровского]. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – С. 39-85.

Вместе с тем, известно, что альтернативные подходы в образовании существуют уже более 200 лет, а само понятие альтернативного образования и используется для того чтобы описать вариативные программы и подходы. Как заметил американский исследователь альтернативного образования Р.И. Морли (R.E. Morley,<sup>20</sup> альтернативное образование – это, прежде всего перспектива, а не процедура, или программа. То есть перспектива того, чтобы стать истинно образованным человеком. Именно в этом заинтересовано любое нормальное общество, где для каждого человека находят все возможности для обучения и для подготовки к жизни в обществе. Отсюда, альтернативное образование предполагает множество стратегий и возможностей образовательной системы, благодаря которым каждый находит путь к знаниям.

Исходя из выше сказанного, сущностно-содержательная характеристика понятия «альтернативное образование» альтернативное образование концептуально отражает следующее.

1. В альтернативном образовании имеет место четко разработанная и последовательно реализуемая оригинальная концепция, формирующая образовательную доктрину и определенную философию данного образовательного учреждения.

2. Альтернативное образование более связано с отношенческой категорией, т.е. с внесением в познавательный процесс демократического начала.

3. Альтернативное образование основано на разрешении конфликта интересов через равноправный диалог, что предполагает стремление ученика к саморегуляции, самоопределению и самостоятельному получению знаний.

---

<sup>20</sup> Morley, R. E. Alternative Education: A Way of Restructuring Education /Local Review Process. Retrieved from: <http://learningalternatives.net/wp-content/uploads/legacy/aewrelrp.pdf>

4. При альтернативном образовании в образовательный процесс вовлечены все его субъекты: учителя, сотрудники данного учебного заведения, учащиеся и их родители.

5. При альтернативном образовании у педагогов нарабатывается опыт по формированию соответствующих профессионально-личностных особенностей и мотивация к идентификации себя с системой тех ценностей, что сложились в данной школе.

6. При альтернативном образовании со стороны учителей отсутствуют всякого рода манипуляции, чем создаются неограниченные возможности для учащихся учиться и работать в пределах и рамках своих способностей и интересов.

7. При альтернативном образовании на первый план часто выходит роль создателя альтернативной школы; влияние его личности сказывается на всем укладе учебного заведения, что и позволяет организовать образовательное учреждение, которое, по сути, отличается от массовой практики<sup>21</sup>.

Отсюда можно сделать вывод, что при альтернативном образовании реализуются скрытые в ребенке возможности и способности к самоактуализации, поскольку в контексте образовательных доктрин в любой альтернативной школе педагоги изначально устанавливают отношения сотрудничества, оказывая детям полное доверие. На деле это означает, что учителя не учат (и даже не воспитывают), а актуализируют и стимулируют стремление ребенка к своему развитию, создавая условия для его самодвижения. В связи с этим, педагоги-гуманисты всегда стараются создавать для каждого ребенка любую возможность для ситуации успеха.

Следует отметить, что по сравнению с отечественными исследованиями, альтернативное образование как явление более представлено в зару-

---

<sup>21</sup> Цырлина Т.В. Феномен гуманистической авторской школы в педагогической культуре XX в. – Курск: Изд-во КГПУ, 1999. – 196 с.

бежной педагогике. Например, в электронной энциклопедии Википедия (Wikipedia) можно встретить широкий обзор по альтернативному образованию<sup>22</sup>. В частности, альтернативное образование здесь определяется как нетрадиционное образование (или образовательная альтернатива), включающая в себя подходы к обучению, отличные от традиционных. Собственно образовательные альтернативы основаны на определенной философии образования, часто кардинально отличающейся от общепринятой образовательной доктрины. Так, некоторые альтернативные школы опираются на конкретную образовательную и философскую идеологию, другие основаны на неформальных ассоциациях учителей и учащихся, не удовлетворенных теми или иными аспектами традиционного образования<sup>23</sup>.

В этой связи Р. Морли говорил о существовании множества путей к тому, чтобы стать получить достойное образование<sup>24</sup>. Вот почему альтернативное образование находит отклик и понимание в обществе, что все люди могут стать образованными. Именно в силу этого в педагогической науке США возникло ряд направлений, ориентированные на поиск путей повышения эффективности образования. При этом, они сразу стали базироваться на идеях педагогов-реформаторов прошлого, и их преемственность с современностью прослеживается достаточно явно во всех педагогических концепциях, имеющих, естественно, и принципиально новые подходы и идеи.

Наряду с тем, что увеличивается количество учащихся, обучаемых в альтернативных школах, меняется и само понятие альтернативного образования. По мнению американской педагогической общественности в категорию альтернативных школ можно и следует включить те общеобразовательные школы, которые предназначены для детей, по той или иной при-

---

<sup>22</sup> Alternative education. Retrieved from: [http://en.wikipedia.org/wiki/Alternative\\_education](http://en.wikipedia.org/wiki/Alternative_education)

<sup>23</sup> Там же

<sup>24</sup> Morley, R. E. Alternative Education: A Way of Restructuring Education /Local Review Process. Retrieved from: <http://learningalternatives.net/wp-content/uploads/legacy/aewrelrp.pdf>

чине имели проблемы в общеобразовательной школе. Такие школы достаточно востребованы. Среди наиболее распространенных причин выделяются: трудности в усвоении программы, проблемы в семье; нарушение правил поведения в школе; временное исключение или отчисление из школы<sup>25</sup>. Это в корне отличается от изначальной цели альтернативных школ, которые появились в 1960-е гг. как ответ на бытующее мнение, что система государственного образования не удовлетворяет потребности всех учащихся должным образом. Общие характеристики альтернативных школ того времени: компактность; тесное взаимодействие между учителями и учащимися; доброжелательная обстановка в классе; реализация личностно-центрированного подхода (student-centered approach); гибкость структуры учебного заведения; предоставление возможностей учащимся участвовать в принятии решений<sup>26</sup>.

Основная база данных Министерства образования США по государственному начальному и среднему образованию, определяет альтернативную образовательную школу как «государственную начальную /среднюю школу, которая: 1) удовлетворяет те интересы учащихся, которые, как правило, не могут быть удовлетворены в общеобразовательной школе, 2) обеспечивает нетрадиционное образование, 3) служит дополнением к общеобразовательной школе, 4) предлагает широкий выбор дисциплин, отсутствующих в учебной программе общеобразовательной школы»<sup>27</sup>.

Глубокое понимание в американском обществе получило гуманистическое направление в психологии и педагогике, которое опирается на учет

---

<sup>25</sup> Kleiner, B., Porch, R., & Farris, E. (2009). Public alternative schools and programs for students at risk of education failure: 2008-09 (NCES 2007-2004). Washington DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

<sup>26</sup> Illinois State Evaluation (2009). Alternative learning programs evaluation:2008-2009

<sup>27</sup> U.S. Department of Education (2004). Characteristics of the 100 largest public elementary and secondary school districts in the United States: 2002-2003 (NCES 2004- 351). Washington DC: national Center for Educational Statistics, p 55; Morley R. E. 1991 Alternative Education. Drop out prevention research reports. Clemson, South Carolina: National Dropout Prevention Center. (ERIC Document Reproduction Service No. 349 652). - <http://learningalternatives.net/wp-content/uploads/legacy/alted.pdf> №197

индивидуальных способностей и интересов учащихся, на идею их разно-стороннего развития и формирования личности. Наиболее известные уче-ные этого направления, как К. Роджерс<sup>28</sup>, Дж.Браун<sup>29</sup>, С.Х.Паттерсон<sup>30</sup>, А.Маслоу<sup>31</sup>, Ш.Бюллер<sup>32</sup> и др., принимали участие в разработке психолого-педагогических основ альтернативного направления в педагогике.

Американский ученый М.А. Рэйвид (M.A. Raywid) предложил общее определение категорий альтернативных программ, по которым теоретиче-ски обосновывается признание того, что учащиеся могут успешно обучать-ся, если им предложить грамотно организованное интеллектуальное окру-жение, которое соответствовало бы их потребностям. К данным програм-мам относятся и альтернативные дисциплины для учащихся с нарушенной психикой с целью изменения их поведения. Эти дисциплины направлены на то, чтобы развить у учащихся способность к компромиссу и пониманию необходимости получить достойное образование<sup>33</sup>.

Другой исследователь С.Р. Аронсон (S.R. Aronson) дал развернутую характеристику успешных программ альтернативного образования, свя-занной с культурой, организационной структурой, учебным планом и пре-подаванием, а также взаимосвязью с другими программами. Как показыва-ет практика, эти программы часто отличаются друг от друга и, тем не ме-нее, они имеют ряд и общих черт<sup>34</sup>. Данная характеристика альтернативно-го образования, описанная Аронсоном, сегодня подтверждается многими

---

<sup>28</sup> Роджерс Карл Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер.с англ. - М.: Издательская груп-па «Прогресс», «Универс», 1994. - 480 с.

<sup>29</sup> Дж. Браун «Психология Фрейда и постфрейдисты», М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. 298 с.

<sup>30</sup> Patterson С.Н. Humanistic education, Englewood Cliffs (№. J.), 1973

<sup>31</sup> Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

<sup>32</sup> Buhler, C. (1973/74). Humanistic psychology as a personal experience. *Interpersonal Development*. 4, 197-214.

<sup>33</sup> Raywid, M. A. 1990 *Alternative Education: The definition problem*. *Changing Schools*, 18, 4-5, 10.

Raywid, M.A. 1994 *Focus schools: A genre to consider*. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education, Institute for Urban and Minority Education.

<sup>34</sup> Aronson, S.R. 1995 *Alternative Learning Environments: (Insights on Education Policy, Practice, and Re- search, Number 6)*. Southwest Educational Development Laboratory, Texas



исследованиями Р.Е. Бучарта (R.E. Butchart)<sup>35</sup>, С. Кадела (S. Kadel)<sup>36</sup>, С.А. Кершоу и М.А. Бланка (C.A. Kershaw & M.A. Blank)<sup>37</sup>, П.С. Роджерса (P.C. Rogers)<sup>38</sup>, Б. Якобса (B. Jacobs)<sup>39</sup> и др.

Таким образом, к основным компонентам альтернативного образования относятся:

- *организационная структура*: связана с формированием небольших по размеру классов с тем, чтобы поддерживать чувство общности и продуктивное межличностное взаимодействие учителей и учащихся; сами программы обучения являются основой для связи обучения с будущей жизнью ученика, для чего в учебные планы школ введены курсы по выбору;

- *учебный план и преподавание*: направлены на возможность постоянного и свободного выбора методов и приемов обучения, включающие в себя как индивидуализацию обучения, так и коллективный способ обучения, компетентностный подход, тьюторство и т.д.;

- *культура и климат*: ориентированы не просто на их академическое, но и на эмоциональное и социальное развитие детей, в связи с чем, учителя представляют собой, по сути, научных консультантов и фасилитаторов;

- *связь с другими программами*: предполагает тесную связь с общиной, родителями, социальными службами, органами здравоохранения и т.д. (S.R. Aronson; R.E. Butchart; B. Jacobs; S. Kadel; C.A. Kershaw & M.A. Blank; P.C. Rogers).

---

<sup>35</sup> Butchart, R.E. 1986 Dropout prevention through alternative high schools: A study of the national experience. New York: Elmira Board of Cooperative Educational Services. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 273 872)

<sup>36</sup> Kadel, S. 1994 Reengineering high schools for student success. Hot topics: Usable research. Palatka, Florida: SouthEastern Regional Vision for education. (ERIC Document Number 366 076)

<sup>37</sup> Kershaw, C.A. & Blank, M.A. (1993) Student and education perceptions of the impact of an alternative school structure. Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association, Atlanta, GA

<sup>38</sup> Rogers, P.C. 1991 At-risk programs: Assessment issues. Center for At-Risk Students, 2, 1-4. Newsletter from the former Center for at-Risk Students housed at La Guardia Community College, Long Island City, New York.

<sup>39</sup> Jacobs, B. (1994) Recommendations for alternative education. A Report to the joint Select committee to Review the Central Education Agency. Texas Youth Commission.

Потребности и интересы ребенка в контексте этих характеристик можно считать приоритетными относительно ценностей и потребностей общества, которые в практике ориентированы на познавательные стремления ребенка, а не на внешние какие-либо требования, когда ребенку предоставляется реальный выбор предмета и формы обучения. Таким образом, в идеях альтернативной педагогики прослеживается определенное противопоставление личности и консерватизма традиционной школы, что существенно ограничивает цели образования в практике реализации данной педагогической парадигмы.

Итак, альтернативное образование имеет следующие направления реализации:

- альтернативные программы для получения образования в традиционных школах;
- стратегию обучения, ускоряющую развитие обучающихся, их социализацию и успехи в учебе;
- собственно общественные и частные альтернативные школы.

В связи с этим, отметим, что альтернативное образование в целом предполагает множество стратегий и образовательных доктрин, в рамках которых каждый ученик находит свой путь к знаниям; приобретает собственный опыт познавательной деятельности и, по сути, созидает персональное образование, которое становится его достоянием. Так, на сегодняшний день альтернативное образование в США представлено многими типами школ, наиболее распространенными из них являются следующие:

- *«Школа без стен»* (School without walls): учитываются учебно-воспитательных возможностей местной общины;
- *«Открытая школа»* (Open school): обучение осуществляется без разделения на общепринятые классы с фиксированным составом учащихся;

- «*Магнитные школы*» (Magnet school): предполагается обучение по месту жительства с уклоном по определенным областям знаний;
- «*Чартерные школы*» (Charter Schools): предлагаются высокие академические стандарты с учетом инновационных подходов к обучению;
- *продолженные школы «Уличные академии»* (Continuation school): осуществление индивидуального обучения на основе гибких программ общего и дополнительного образования для детей, отчислившихся из школы по разным причинам;
- «*Домашнее обучение*» (Home Schooling Education Otherwise): предлагает гибкие программы с учетом индивидуальных и психических особенностей детей;
- «*Поликультурные (или этнические) центры*» (Multicultural or ethnic center): осуществление переходного этапа обучения детей иммигрантов для продолжения дальнейшего обучения в обычной школе;
- «*Специализированные школы*» (Specialized school): предлагает практико-ориентированные технологии на основе профессионально-ориентированных программ и т.д.<sup>40</sup>

Таким образом, практика зарубежного и, прежде всего, американского альтернативного образования включает в себя следующие положения:

- создание культурной среды для саморазвития личности;
- ориентация на общечеловеческие ценности, гуманитаризацию и гуманизацию образования;
- предоставление детям всех возможностей для их свободного самоопределения и признания за ними его прав на свободу и социальную защиту;
- содействие максимальному развитию личности ребенка и становлению его как субъекта собственной жизни;

---

<sup>40</sup> Педагогический энциклопедический словарь /Под ред. Б.М. Бим-Бада. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

- приобщение ребенка к социальному опыту во всех сферах личной и общественной жизни;
- обеспечение ребенка подготовкой к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности.

Отсюда, альтернативное образование реализует парадигму самореализации личности в рамках интеллектуально-духовного взаимодействия с педагогом, который организует и направляет этот процесс, создавая для него все благоприятные условия.

В ходе анализа деятельности альтернативных школ США были выявлены важнейшие характеристики альтернативного образования:

- отличие альтернативного образования от традиционного заключается, прежде всего, в наличии индивидуальных программ, составленных, исходя из интересов и опыта учащихся;
- обеспечение взаимосвязи образовательного процесса с досуговой и трудовой деятельностью учащихся;
- введение учащихся в контекст прикладных знаний, необходимых в практической деятельности;
- культивирование у учащихся мотивации к проявлению своих способностей, а также желания брать на себя ответственность за свое продвижение в процессе обучения;
- вовлечение в общественную деятельность учащихся с целью воспитания у них уважения норм человеческого общежития;
- обязательное наличие равноправного диалога между педагогом и учащимися в ходе ценностно-значимой для них образовательной деятельности и т.д.

Исходя из выше сказанного, мы пришли к выводу, что основополагающей образовательной доктриной альтернативного образования является стратегическая цель, связанная с воспитанием счастливого человека, и концептуальная основа образования, ориентированная на развитие свобо-

доспособности ребенка. Все это вместе взятое ведет к следующим результатам альтернативного образования:

- делается ставка, прежде всего, на внутреннюю активность ребенка, что исключает авторитарную позицию педагога в образовательном процессе;

- учебно-воспитательный процесс организуется как процесс создания условий для развития природенных свойств ребенка и предоставления ему полной свободы для самореализации;

- априори признается, что только в условиях свободы возможно полное раскрытие неповторимости и своеобразия каждого ребенка;

- дети освобождаются от необходимости делать то, чего им не дано от природы, и того, что не требует их собственная природа;

- формируется убеждение в том, что только при накоплении ее собственного опыта возможно осуществление становления человеческих качеств и свойств индивида.

Вышеизложенный анализ различных подходов к определению понятия и характеристике альтернативного образования в российских и американских источниках позволяет сделать вывод, что в отечественных исследованиях альтернативное образование определяется как направление в педагогической теории и практике, предоставляющее в противовес традиционной общеобразовательной системе более благоприятные условия для обеспечения подлинной внутренней свободы и самореализации ребенка, удовлетворение его потребностей и интересов, раскрытие и развитие природных задатков.

В США не существует общепринятого определения понятия «альтернативное образование», в ряде штатов приняты собственные дефиниции. В законодательных программных документах, педагогической и научной литературе США отмечается несогласованность в использовании данного понятия от широкого философского (как феномена предоставле-

ния выбора образовательного маршрута) до узкого смысла (для названия альтернативных школ, программ, учебных центров для учащихся групп социального риска). Определение альтернативного образования в США может включать как школу, так и особую учебную программу, а также образовательную стратегию.

Таким образом, *альтернативное образование представляет собой образовательную парадигму в практике школы, ориентированную на создание в специально организованной педагогической среде условий для развития прирожденных свойств ребенка и предоставления ему полной свободы для самореализации; на расширение субъект-субъектных взаимоотношений с целью приобщения его к социальному опыту во всех сферах личной и общественной жизни и обеспечения подготовки к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности в рамках тесной взаимосвязи обучения и воспитания с окружающим миром.*

В альтернативном образовании заложен глубокий гуманистический потенциал, который исключает из своей природы технократическое начало, развивая, тем самым, в себе социально-культурологическую сущность. Именно благодаря этому альтернативное образование приобрело на сегодняшний день характер феномена. Действительность такова, что альтернативное образование стало устойчивой образовательной парадигмой в философии образования, которая, пройдя довольно тернистый путь, сформировала, апробировала и укрепила свои концептуальные положения и ценности.

## **2. Генезис и периодизация развития альтернативного образования в США**

Альтернативное движение в США появилось в противовес системы государственных школ, стандартизованность и бюрократичность которой и породило известное сопротивление. Поэтому альтернативные школы и явились, по сути, альтернативой господствующей системе, поскольку эти школы призывали к разнообразию на фоне общих стандартов и однородности образовательных систем<sup>41</sup>.

При этом, исследователь Т. Янг (T. Young) в своем описании истории альтернативного образования утверждает, что альтернатива в системе государственного образования существовали с самого рождения американского образования. Он, в частности, описывает возможности для получения альтернативного образования, которое не приемлет учета признаков расы, пола и социального статуса, что, собственно, и заложило впоследствии основу для постоянно меняющегося характера системы образования в Америке. Сама же альтернативность образования, как считает ученый, имеет свои корни в движении за гражданские права американского общества<sup>42</sup>.

Как писал, в этой связи, исследователь С. Шапиро (S. Shapiro), формирование в 1840-х годах системы государственных школ было связано с желанием бизнес-структур контролировать процесс социализации молодого американского поколения. На этом фоне и начали создаваться альтернативные школы, цели и методология которых вошли в прямое противоречие с целями и методологией государственных школ. Противостояние это имело место в течение двух периодов, которые историки называют такими периодами, как «Прогрессивное движение» (1890-1940) (Progressive Move-

---

<sup>41</sup> Raywid, M. A. (1994). *Alternative Schools: The State of the Art*. Educational Leadership, September, pp.31.

<sup>42</sup> Young, T. (1990). *Public alternative education*. Teachers College Press

ment) и «Движение за развитие свободных школ» (1960-1975) (Free School Movement)<sup>43</sup>.

Альтернативные методы обеспечения образования и теоретические предпосылки, используемые альтернативными педагогами в пределах общественного образования, сегодня существуют уже более чем 200 лет и развиваются, основываясь на вкладе многих представителей различных стран. Вдохновение для развития альтернативных программ и школ, прежде всего, продиктовано потребностями в личностях, в развитии которых акцент всегда делался на саморазвитие и раскрытие таланта.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что альтернативное образование в США в своем развитии прошло ряд этапов:

- 1-ый этап (XVI -30-е гг. XIX в.) – **фрагментарный** – существование в колониальной Америке различных возможностей обучения (домашнее образование, частные школы, приходские школы), доступных только для состоятельных граждан;
- 2-ой этап (30-е гг.– 90-е гг. XIX в.) – **унифицированный** – создание массовой общеобразовательной школы, попытки введения унифицированной системы образования, связанной с единой системой ценностей, связанных с демократическим политическим обществом и стабильным конституционным устройством;
- 3-ий этап (90-е гг. XIX в. – 50-е гг. XX в.) – **прогрессивистско-экспериментальный** - создание в противовес традиционному авторитарному школьному образованию экспериментальных школ и новых дидактических систем (Ф. Паркер, Дж. Дьюи, К. Уошбёрн, В. Х. Килпатрик, Х. Рагг, Дж. С. Каунтс, Б.Х. Боуд и Дж. Чайлдз и др.) на основе идей прогрессивизма;

---

<sup>43</sup>Shapiro, S. (1990). Between Capitalism and Democracy. New York: Bergin and Garvey Publishers.



- 4-ый этап (50-70-е гг XX в.) – **поисковый** – принятие в 1954 г. решения Верховного суда о незаконности сегрегации школ, активный поиск альтернативных путей развития образования США, возникновение наряду с доминирующими авторитарными общеобразовательными массовыми школами альтернативных возможностей обучения (свободные школы, возникшие на основе либеральной гуманистической философии; альтернативные школы, которые базировались на консервативных религиозных и культурных традициях; школы смешанного типа);
- 5-ый этап (80-90-е гг. XX в.) – **инновационно-реформаторский** - признание на законодательном уровне политики создания альтернатив в системе среднего образования (впервые в 1991г. был принят закон о чартерных школах в Миннесоте); широкое распространение альтернативных школ для обеспечения качественным образованием демографических меньшинств и неуспевающих в традиционной школьной среде учащихся;
- 6-ой этап (конец XX в. – начало XXI в.) - **активизация федеральной образовательной политики** – ориентация на рост социальной справедливости в образовании; развитие программ образовательного выбора, приводящие к распространению новых типов альтернативных школ (школы-магниты, чартерные школы, ваучерные программы, домашнее обучение).

Рассмотрим далее представленные этапы более подробно.

1-ый этап – **фрагментарный**, с которого начинается история образования в США, а именно с ранней пуританской Новой Англии XVI в. Как известно, после 1625 г. имела место миграция английских пуритан на американский континент в Новой Англии (название пуритан связано с реформой англиканской Церкви), которых не устраивала политика вступившего на престол Карла I, поскольку она была прокатолической и крайне репрессивной. Спасая свои жизни, многие пуритане отправились из Англии в Массачусетс, где по прибытии на новые земли и обустройства там начали заниматься образованием своих детей. Результатом этого явилось то, что

уже в 1635 г. была открыта Бостонская латинская школа, а год спустя - Гарвардский колледж. В 1642 и 1647 гг. местными властями был издан Массачусетский закон об образовании, который обязывал родителей отправлять детей в школу и давать им образование.

Сама латинская (или грамматическая) школа была вначале семилетней, позднее ее сократили до четырех лет. Хотя программа грамматической школы была достаточно объемной, большой удельный вес учебного времени отводился все же на изучение языков, поскольку именно овладение языками становилось достижением определенного уровня грамотности. Важно отметить, что грамматические школы не были религиозными школами, так как религиозное воспитание считалось сугубо функцией семьи.

Грамматические школы просуществовали недолго, и к концу XVII в. их численность стала сокращаться. На смену ей пришли общеобразовательные и частные профессиональные школы, где учащиеся обучались письму, арифметике и тем предметам, которые были необходимы для получения различных профессий, но игнорировались в грамматической школе.

Развитие сети общеобразовательных и частных профессиональных школ свидетельствовал уже об изменении ценностных ориентаций колонистов; они старались посылать своих детей в те школы, которые разительно отличались от тех, в которых они учились сами. Да и сама идеология и идеалы первых поселенцев оказались под влиянием идей эпохи Просвещения. Результатом их веры в могущество воспитания явилось создание социальных институтов, языка, литературы, а отсюда, и школы, что несло в себе черты всего уникально американского. Так, колонисты были убеждены, что школа должна играть решающую роль в американизации прессы и искусства, быта и политических организаций, характера и интеллекта нации.

До 1830-х годов, Америка и ее создатели опирались на образовательные традиции домашнего воспитания и религиозного образования, на частные школы, на обучение в местных школах с участием родителей. Сама же система государственных школ была организована в 1830-х годах, чтобы обеспечить общую культурно-образовательную среду для всех детей. Однако с самого начала часть педагогов, родителей и их детей отказались от участия в этой системе. Причины были разными, но основные относились к формам обучения и аспектам социального, нравственного, эмоционального и интеллектуального развития подрастающего поколения, что в большинстве своем отсутствовало в программах государственных школ. Рассматривая, в этой связи, например, домашнее образование в истории развития альтернативного образования в США, можно увидеть, что привлечение профессиональных педагогов в качестве тьюторов или обычных учителей было доступно лишь элитной части общества. Отсюда, подавляющее большинство детей обучались с помощью самих членов семьи (особенно в раннем детстве), друзей семьи или теми, кто был, так или иначе, образован<sup>44</sup>. При этом даже в Европе еще в 18 в. большинство людей не имели специального образования, что говорит о преобладании домашнего обучения, обучения через систему тьюторства, а часто и об отсутствии образования у людей<sup>45</sup>. То же самое относится и к колониальной Америке и Соединенным Штатам до 1850-х годов<sup>46</sup>. Коренные американцы, которые традиционно использовали обучение на дому, как правило, активно сопротивлялись государственному обязательному образованию<sup>47</sup>.

Второй **унифицированный** этап относится к периоду укрепления государственных школ США, которое началось в эпоху промышленного

---

<sup>44</sup> A. Distefano, K. E. Rudestam, R. J. Silverman (2005) Encyclopedia of Distributed Learning, p.221.

<sup>45</sup> Education. Encyclopædia Britannica, 11th ed., vol. 8, p. 959.

<sup>46</sup> Cheryl M. Lange C.M. & Sletten S. J. (2002). Alternative Education: A Brief History and Research Synthesis. Project FORUM National Association of State Directors of Special Education

<sup>47</sup> Removing Classrooms from the Battlefield: Liberty, Paternalism, and the Redemptive Promise of Educational Choice, 2008 BYU Law Review 377, 386 n.30

переворота и создания в 1840-х годах на северо-востоке страны, в Новой Англии первых заводов, что начало отвлекать детей от семейных ферм. К этому времени относится и то, что прибывающие в большом количестве немецкие и ирландские иммигранты стали угрожать протестантской англосаксонской культурной гегемонии. Сплоченные группы трудящихся начали выступать против политической власти работодателей, что привело к забастовкам и заставило законодательные органы штатов отказаться от имущественного ценза для голосования. К тому же, восстания рабов на Юге и отмена рабства на Севере начали подрывать союз элиты в поддержку рабства. Женские активисты также выступали против рабства, добавляя в свой протест возмущение о существующем признании в стране их гражданами второго сорта, приведшее к началу движения за права женщины, начатого в 1848 году.

Эти явления в обществе привели затем к созданию единой образовательной системы, что, однако, при признании большинством целесообразности данной политики, встретило со стороны многих и определенное сопротивление. Так, после установления обязательного образования в 1852 году в Массачусетсе, была созвана пленарная сессия католического Совета, призвавшего к созданию католических школ<sup>48</sup>. Получившие свободу темнокожие американцы на Севере, видя, что новые государственные школы предназначены только для белого населения, начали создавать свои собственные школы<sup>49</sup>. Это говорит в пользу того, что немаловажным фактором создания демократических школьных институтов в США явилось также поражение рабовладельческого Юга в гражданской войне. Однако основная часть разногласий была все же связана с развитием общей обра-

---

<sup>48</sup> Spring, J. (1986). *The American School: 1642-1985*. New York: Longman, p.106.

<sup>49</sup> Там же, с.97.

зовательной системы, ориентированной на стандартизацию институциональных форм, этических норм и культурных ценностей<sup>50</sup>.

Таким образом, несмотря на сопротивление, массовая (унифицированная) общеобразовательная школа получила свое развитие, что привело к единой системе, стандартизированным учебникам, градуированным классам и административному надзору учителей<sup>51</sup>. Например, школы в Бостоне были сразу же взяты под централизованное управление с установления регламента по учебному дню, назначения директоров школ и т.д. Такая централизованная система контроля позволила введение и единой учебной программы. В школах были установлены возрастные параллели и единый курс обучения для каждого класса<sup>52</sup>.

Однако рост количества школ и увеличение в них учащихся начали создавать и большие проблемы для городского начальства. Контролирующие органы для обеспечения единообразия содержания и методов обучения уже не могли проводить регулярные проверки всех классов, поскольку это стало для них довольно обременительной задачей. Это привело законодательные органы штатов к систематизации подготовки учителей. Для этого (а также для экономии средств) законодательные органы штатов решили частным академиям вести подготовку учителей для удовлетворения растущих потребностей развивающихся общих школ. Но и здесь стали возникать свои проблемы, связанные с самостоятельностью академий. Поэтому и встал вопрос о необходимости создания единой государственной школы, где можно было бы более обстоятельно контролировать подготовку учителей<sup>53</sup>.

---

<sup>50</sup> Tyack, D. B. (1967). *Turning points in American educational history*. Lexington, MA: Xerox College Publishing, p.25.

<sup>51</sup> Tyack, D. B. (1974). *The one best system: A history of American Urban education*. Cambridge, MA. Harvard University Press, p.314.

<sup>52</sup> Spring, J. (1986). *The American School: 1642-1985*. New York: Longman, p.139.

<sup>53</sup> Herbst, J. (1996). *The Once and Future School: 350 Years of American Secondary Education*. New York: Routledge, p.25.

Подготовка учителей приобрела, таким образом, статус института, что обеспечило приток педагогических кадров, в рядах которых по ряду причин стали преобладать преимущественно женщины. Преподавательский состав в школах начали оценивать по семи уровням, где тарифная сетка по зарплате уменьшалась до самого нижнего уровня<sup>54</sup>. При этом, женщины были наименее оплачиваемые учителя, поскольку занимали более низкие уровни подготовки. Более того, появившиеся в городах государственные средние школы показало рост увеличения учащихся женского пола (до двух третей). В то время, как большинство мальчиков никогда не достигали до уровня средней школы, поскольку пополняли ряды рабочего класса. На долю же девушек оставалось (и на это были направлены разработанные учебные программы) быть хорошими женами, матерями и учителями<sup>55</sup>. Более низкая оплата труда, долгий процесс социализации женщин и создал, по сути, ситуацию, когда идеальными учителями становились именно женщины. К 1850 году, например, семьдесят процентов учителей государственных школ Вермонта были белыми женщинами<sup>56</sup>.

Следует отметить, что бюрократическая организация образования США того времени отвечала целям образовательных систем, выдвинутым Управлением по образованию. Так, Уильям Харрис, руководитель образования США в 1871 году объявил, что школа должна следовать следующему: привести каждого ученика к общему стандарту, с тем, чтобы молодежь имела возможность работать в мануфактурной промышленности<sup>57</sup>. Это положение было поддержано в 1874 ходатайством, вышедшим из недр Управления США по вопросам образования. Подписанные многими президентами колледжей, руководителями государственных и городских ор-

---

<sup>54</sup> Tyack, D. B. (1974). *The one best system: A history of American Urban education*. Cambridge, MA. Harvard University Press, p.69.

<sup>55</sup> Herbst, J. (1996). *The Once and Future School: 350 Years of American Secondary Education*. New York: Routledge, pp.44-49.

<sup>56</sup> Spring, J. (1986). *The American School: 1642-1985*. New York: Longman, p.114.

<sup>57</sup> Там же, с. 133.

ганов рекомендации призывали к тому, чтобы школы акцентировали свою деятельность на обучении у учащихся пунктуальности, соблюдения общественных норм, внимания и послушания как важнейших навыков, необходимых в жизни<sup>58</sup>. В 1919 году министерство образования США издало Руководство по стандартизации образования для всех штатов. А к 1978 году большинство этих рекомендаций были записаны в образовательных стандартах многих государств<sup>59</sup>.

3-ий **прогрессивистско-экспериментальный** этап связан с тем, что в начале XX в. в США интенсивно шел поиск пути урегулирования процессов урбанизации и индустриализации. На этом фоне в образовании получил свое развитие прогрессивизм (теория образования, возникшая как реакция на традиционное образование), который стал важной частью социально-политической жизни страны. Данный прогрессивистско-экспериментальный этап, прежде всего, связан с именами таких педагогов, как Ф. Паркер, Дж. Дьюи, К. Уошбёрн, В. Х. Килпатрик, Х. Рагг, Дж. С. Каунтс и др. Благодаря их изысканиям в области педагогики, в американском образовании с 1920 по 1950 годы стали доминировать прогрессивные идеи. В частности, под влиянием прогрессивизма в образовании была создана Прогрессивная Педагогическая Ассоциация (1919-1955 гг.), в основе которой лежали определенные принципы, и которые отстаивались в различных концепциях образовательного гуманизма<sup>60</sup>. Так, к принципам прогрессивизма относились следующие:

- процесс образования должен исходить из цели в ребенке (ребенок ставится в центр образования, где учебный план и методы обучения учитывают его интересы и инициативу);

---

<sup>58</sup> Tyack, D. B. (1967). *Turning points in American educational history*. Lexington, MA: Xerox College Publishing, p.314.

<sup>59</sup> Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, p.116.

<sup>60</sup> Hayes, W. (2006). *The Progressive Education Movement: Is It Still a Factor in Today's Schools?* Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

- процесс обучения должен опираться на мотивационную силу подлинного интереса ученика с тем, чтобы помогать детям и взрослым работать вместе;
- учитель становится советником и консультантом, а не авторитарным организатором;
- обучение в школах должно ориентироваться на приобретение детьми практического опыта;
- социально-психологическая атмосфера в школе должна быть демократичной и всемерно побуждать к сотрудничеству.

Таким образом, новая концепция образования, предлагаемая для массовых школ, должна была способствовать усвоению практического опыта, т.е. того, что может непосредственно пригодиться в жизни. Идеи прогрессивизма в обусловленный период получили свое дидактическое оформление, за которым закрепилось название «педагогика приспособления к жизни»<sup>61</sup>.

Исходя из этого, под руководством Дж. Дьюи и Ф. Паркера была разработана концепция подготовки учителей, предполагающая включение в образование учителя таких компонентов, как: общая культура учителя, его профессиональные знания, техническое мастерство и специальная подготовка. Отсюда, в системе подготовки педагогов использовались методы, вытекающие из задач новой школы, как-то: исследовательский метод, обучение посредством делания, проблемная лекция, свободное обсуждение и т.д. Главное, прочно укрепилась связь теоретического обучения студентов с их практикой, когда практическая деятельность осуществлялась в школах-лабораториях при педагогических колледжах. Важно отметить в этой связи, что эпоха прогрессивизма обогатила педагогику США инновационными подходами к образованию и воспитанию, в сфере кото-

---

<sup>61</sup> Jeynes, William. American Educational History: School, Society, and the Common Good. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2007.



рых, например, метод проектов или идея непрерывного образования, и, собственно, значимость опыта стали неотъемлемой частью американского педагогического образования. Рассмотрим, в этой связи, как работали в данном направлении выше названные американские педагоги-исследователи.

Так, Ф.В. Паркер (F.W. Parker), начав борьбу с формализмом в обучении, сразу поставил перед школой задачу увязать содержание учебных предметов с их жизненным значением для учащихся. Отказавшись, тем самым, от жёсткой регламентации школьного обучения, Паркер использовал элементы комплексного содержания образования. Например, орфография изучалась в процессе сочинения детьми рассказов и печатания их в «Листках для чтения»; естествознание и география изучались во время прогулок по окрестностям и всевозможных экскурсий. При этом изучение естествознания связывалось с изобразительным искусством и с занятиями языком, а математику постигали в процессе лабораторных работ и ручного труда (плетение, гончарное дело, садоводство, кулинария и т.д.). Что касается музыки и драматического искусства, или физического воспитания, то все это рассматривалось как средство самовыражения детей<sup>62</sup>. Недаром, сам Дж. Дьюи назвал Ф. Паркера «отцом прогрессивного воспитания»<sup>63</sup>, деятельность и идеи которого оказали существенное воздействие на развитие альтернативного образования в США.

К обучению посредством опытного познания окружающей действительности активно призывал Дж. Дьюи (J. Dewey), который был убежден, что только при исследовании окружающего мира у молодого индивида может появиться желание к дальнейшему самообразованию. Более того, Дж. Дьюи считал, что путем опытного познания действительности у детей формируются и определенные качества характера, связанные, например, с

---

<sup>62</sup> Campbell, Jack Kenagy. The Children's Crusader: Colonel Francis W. Parker. Columbia, New York: Teachers College, 1965.

<sup>63</sup> Гончаров Л. Н., Школа и педагогика США до второй мировой войны, М., 1972, с. 89-92.

умением приспособлять происходящие вокруг явления к своим целям. На основе этого, взамен традиционных подходов в образовании, Дьюи предложил свою модель, целью которой должно стать обучение методам решения проблем. Тем самым воспитание и обучение осуществляется, прежде всего, в процессе выполнения конкретных практических дел. Отсюда, в школах, работавших по системе Дьюи, не было унифицированной учебной программы, а отбирались только те знания, которые могли бы найти практическое применение в жизненном опыте ученика. Таким образом, Дж. Дьюи предложил такое образование ребенка, которое обогащало бы его личный опыт и состояло бы в освоении им способа самостоятельного познания окружающего мира<sup>64</sup>.

Созданная Дж. Дьюи школьная лаборатория по своей сути противоречила однородности общеобразовательной школы. Дьюи выражал надежду, что «школа могла бы стать совместным сообществом при развитии у индивида его собственного потенциала и удовлетворения собственных потребностей»<sup>65</sup>. А для этого вместо навязанной учителем учебной программы, учащиеся сами могли бы планировать учебный день, состоящий из всевозможных проектов и мероприятий<sup>66</sup>. Дьюи утверждал, что формальное обучение легко становится отдаленным и мертвым. Поэтому учителя должны обучать детей не силой, а убеждением; учащихся следует обучать самим становится субъектами собственного развития и становления<sup>67</sup>.

Интересна в этом отношении деятельность следующего американского педагога К. Уошбёрна (C.W. Washburne), который в г. Виннетка (штат Иллинойс) разработал систему обучения, известную под названием Виннетка-план (Winnetka Plan). Основные принципы своей педагогической

---

<sup>64</sup> Валеева Л.А. Дидактическая система Джона Дьюи: становление и реализация в педагогической практике.- Казань: ТГГПУ, 2008. – 134 с.

<sup>65</sup> Cremin, L. (1964). *The Transformation of the School*. New York: Vintage Press, p.136.

<sup>66</sup> Cuban, L. (1984). *How teachers taught : constancy and change in American classrooms, 1890-1980*. New York: Longman, p.34.

<sup>67</sup> Там же, с.120.

концепции К. Уошберн изложил в 1940 г. в книге «Живая философия образования» («A Living Philosophy of Education») <sup>68</sup>, где он рассматривает образовательный процесс с четырёх сторон:

- ребенка необходимо рассматривать как субъекта, имеющего те же базовые потребности, как и другие личности, т.е. потребность быть здоровым и счастливым;
- ребенок должен рассматриваться как индивидуум, отличающийся от всех других с его потребностью к самовыражению, а также потребностью к реализации своей собственной модели развития, будь то игра, труд, познавательная деятельность и т.д.;
- поскольку ребенок является частью общества и, в той или иной степени, зависит от взаимного общения, то для, чтобы занять достойное место в общественных отношениях, он должен в совершенстве овладеть навыками чтения, письма и арифметики, быть хорошо осведомленным в истории, географии, точных наук и т.д.;
- общество всецело должно помогать каждому индивидууму в реализации своего потенциала; только тогда у него может полноценно развиваться его гражданская позиция и социальная ответственность.

Изложенные Уошбёрном и его единомышленниками данные стороны системы образования направлены, таким образом, на становление всесторонне развитой и свободной личности, которая должна стать полноправным членом общества. Что касается собственно Виннетки-плана, то она как педагогическая концепция представляет собой индивидуализацию обучения, позволяющая каждому ребенку овладеть знаниями, умениями и навыками на доступном для него уровне развития. При этом, метод К. Уошбёрна не предполагает чрезмерной индивидуализации обучения, поскольку он представляет собой органическое сочетание индивидуальной,

---

<sup>68</sup> Washburne, C.W. (1940). A living philosophy of education. New York, The John Day Company. 585 p.

групповой и коллективной работы, где приобретение знаний обязательно ориентируется на их применение.

Последовательным сторонником идей Дж. Дьюи можно назвать У. Килпатрика (W.Kilpatrick), который также был противником традиционного школьного обучения, считая, что оно оказывает негативное воздействие на развитие ребенка<sup>69</sup>. В 1918 г. он пишет работу «Метод проектов», где обстоятельно раскрывает систему элементов педагогического процесса, куда он включил четыре ступени: целеполагание, планирование, исполнение и оценку результатов<sup>70</sup>. В своей основной работе «Основы метода» (1925 г.) Килпатрик пришёл к выводу, что в основе учебной работы учащихся всегда должны лежать практически направленные виды деятельности (например, постановка спектаклей, работа на пришкольной ферме, изготовление учебных пособий или школьной мебели в мастерских и т.д.)<sup>71</sup>.

«Метод проектов» У. Килпатрика во второй половине 1920-х гг. приобрел широкое распространение. По этому методу обучались до 35 тыс. школьников в каждом штате Америки; он вызвал большой интерес и во многих странах мира, включая и Советскую Россию того времени.

Несколько в ином плане свои дидактические рекомендации давал следующий американский психолог и педагог Х. Рагг (H. Rugg), который, изучив различные проблемы творчества, сформулировал основные требования, удовлетворяющие положения психологической теории творчества. Будучи сторонником теории педоцентризма, Х. Рагг считал, что именно творчество является одним из главных факторов, усиливающих продуктивность процесса обучения.

Так, по теории Х. Рагга при решении творческих задач задействованы и логическая (логическое мышление лучше поддается анализу), и эвристическая (когда имеет место идентификация с изучаемым предметом или

---

<sup>69</sup> Kilpatrick W.H. (1951). Philosophy of education. New York, Macmillan.

<sup>70</sup> Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. Teachers College Record, 19, 319-335.

<sup>71</sup> Kilpatrick W.H. (1925). Foundations of method: informal talks on teaching. New York, Macmillan.

явлением) формы мышления. А поскольку человек наиболее плодотворно работает в условиях крайнего сосредоточения на изучаемом объекте и отвлечения от всех внешних воздействий, то и творческий акт, по мысли ученого, всегда будет отождествляться с изучаемыми явлениями. При этом, процесс интуитивной установки на поиск ответа становится уже двусторонним, где происходит совместное действие мотивации личности и стимулов, идущих извне<sup>72</sup>.

В конце двадцатых и начале тридцатых годов Х. Рагг разработал учебные материалы и учебники для средней школы, которые получили широкое распространение. В них, в частности, он освещал вопросы истории США и современной американской действительности<sup>73</sup>.

В ряду названных выше американских ученых нельзя не отметить и Дж. С. Каунтса (G.S. Counts), который вслед за Дж. Дьюи развивал концепцию школы как «культурного инструмента» по преобразованию общества и его демократизации. Так, в некоторых своих работах («The selective character of American secondary education»<sup>74</sup>, «The social composition of boards of education»<sup>75</sup>) Дж.С. Каунтс вскрыл антидемократические тенденции в американской школе 20-х гг. и предложил принимать активное участие в управлении образованием заинтересованным социальным группам, а именно самим учителям, предпринимателям, представителям различных общественных и религиозных организаций. А в работе «The American road of culture» («Американский путь в культуре»)<sup>76</sup> ученый выделил основные черты, которые сформировались в процессе развития системы образования США, как-то: национальное единство и социальное согласие в деле обра-

---

<sup>72</sup> Rugg, H. (1947). Foundations for American Education. Yonkers-on-Hudson, N.Y.: World Book, 555.

<sup>73</sup> Evans R.V. (2004). This happened in America: Harold Rugg and the censure of social studies. New York, Teachers College Press

<sup>74</sup> Counts G.S. (1922). The Selective Character of American Secondary Education. Chicago, University of Chicago Press.

<sup>75</sup> Counts G.S. (1927). The social composition of boards of education: A study in the social control of public education. Chicago, University of Chicago Press.

<sup>76</sup> Counts G.S. (1930). The American road of culture: A social Interpretation of education in the United States. . New York, The John Day Company.

зования; вера народа в образование; местная инициатива в управлении школами и т.д. В центре этой характеристики он отвел место индивидуальному успеху как основе продвижения каждого индивида по образовательной, а также социальной лестнице. Таким образом, в историю альтернативного образования Дж.С. Каунтс вошёл как учёный, отстаивавший демократические традиции американской педагогики в целом.

К выше сказанному добавим также, что на протяжении первой половины XX в. в США были созданы экспериментальные учебно-воспитательные учреждения и начального образования. Это известная нам *лабораторная школа* Дж. Дьюи в Чикаго, *органическая школа*, основанная М. Джонсон, *игровая школа* под руководством К. Пратта, *детская школа*, руководимая М. Наумбергом, экспериментальная начальная школа под руководством Е. Коллинза, школа А. Флекснера и другие<sup>77</sup>.

Четвертый **поисковый** этап развития альтернативного образования в США связан с тем, что 50-70 гг. XX в. были временем больших инноваций и изысканий в системе образования этой страны с дальнейшим внедрением их в практику государственных школ относительно содержания и структуры учебных программ. Однако не все возникающие в то время негосударственные альтернативы в образовании были жизнеспособными<sup>78</sup>. Возможно, это было следствием борьбы по соблюдению баланса между индивидуальной структурой альтернативной школы с необходимостью сохранения формализованной формой образования в государственной школе<sup>79</sup>. Но как бы то ни было, эксперименты в образовании того периода заложили основу для современного альтернативного движения<sup>80</sup>.

---

<sup>77</sup> Валеева Л.А. Дидактическая система Джона Дьюи: становление и реализация в педагогической практике. - Казань: ТГГПУ, 2008. – 134 с.

<sup>78</sup> Raywid, M. A. (1999). History and Issues of Alternative Schools. The Education Digest, May, 47-51; Young, T. (1990). Public alternative education. Teachers College Press

<sup>79</sup> Deal, T. (1978). Overview. In T. Deal & R. Nolan (Eds.), Alternative Schools: Ideologies, Realities, Guidelines (pp. 1-63). Chicago: Nelson Hall.

<sup>80</sup> Raywid, M. A. (1988). Alternative Schools: What Makes Them Alternative? The Education Digest, 54(3), 11-12.

Более того, в учебных заведениях постоянно проверялись нетрадиционные модели воспитания. Так, на рубеже 60—70-х гг. в стране XX в. осуществлялась федеральная программа «Школа будущего», авторы которой ориентировались на возвращение к религии, к библейским ценностям при нравственном воспитании индивида, к подключению родителей к школьному воспитанию и обучению, к индивидуализации и демократизации обучения. Отнесем сюда и такой момент, как требование о включении в содержание учебных планов определенных разделов, отвечающих интересам различных этнических и расовых групп. Впоследствии это положение было одобрено на законодательном уровне.

Это относится, в частности, также и к принятию Верховным судом США в 1954 г. решения о незаконности сегрегация в школах, поскольку это лишало чернокожих детей «равной защиты законами», что противоречило Четырнадцатой поправке к Конституции США. Как результат, решением суда стал юридический запрет на расовую сегрегацию в школах в штатах Канзас, Южная Каролина, Виргиния и Делавэр.

В 1960-х годах альтернативное образование как явление было в США частью широкого общественного движения; в это время на повестке дня общественной жизни стояли такие вопросы, как расовая справедливость, пацифизм, феминизм, корпоративный капитализм и т.д. Массовые демонстрации, связанные с альтернативным образом жизни, рост публикаций на эту тему, городские беспорядки среди молодежи привели к детальному рассмотрению устройства современного общества. Педагогическая и научная общественность не оставалась в стороне и призывала к критике американской образовательной системы и ее социальной эффективности.

Это привело к тому, что в период между 1967 и 1972 наблюдался явный кризис в государственном образовании, когда студенческие демонстрации, учительские забастовки, пересмотр традиционных представлений об образовании пошатнули систему до основания. Именно в это время бы-

ло создано более 500 свободных негосударственных школ, основанных на собственной философии и доктрине. Идеи Руссо, Песталоцци и Фребеля начали культивироваться в академических и профессиональных кругах, что привело в конце 1970-х годов к подходам, которые стали называть «гуманистическим» и «холистическим (целостным)» образованием.

Хотя профессиональная педагогическая элита отвергала различные варианты прогрессивной образовательной практики (особенно в условиях средней школы), все же в их среде проявляли определенную обеспокоенность по поводу продолжающегося высокого уровня академической неуспеваемости, поскольку это отражалось на низкой мотивации к приобретению высокого уровня навыков и умений<sup>81</sup>. Управление США по образованию также было обеспокоено низкой успеваемостью и преступностью среди несовершеннолетних<sup>82</sup>. Поэтому к жизни вновь были призваны идеи тезиса о приспособляемости к жизни, провозглашенные в американском обществе в 1945-50-х годах. Были предложены учебные планы, в которых закладывалась образовательная парадигма по воспитанию активных и творческих личностей<sup>83</sup>.

Таким образом, альтернативные школы и программы стали глубоко проникать в американскую систему образования, и в 1974 Северная Ассоциация Колледжей и Школ сформулировала «Политику и Стандарты для Аккредитации Дополнительных Школ и Специальных Функциональных школ». Тем самым, была признана концепция выбора в сторону полноценного образования каждого ребенка, а также принятия определенных образовательных стандартов, чтобы гарантировать качество в альтернативных школах и их учебных программ.

---

<sup>81</sup> Herbst, J. (1996). *The Once and Future School: 350 Years of American Secondary Education*. New York: Routledge, p.171.

<sup>82</sup> Там же, с.177.

<sup>83</sup> Cremin, L. (1964). *The Transformation of the School*. New York: Vintage Press, p.336.



Рассмотрим далее, как функционировали параллельно с общеобразовательными массовыми школами свободные школы, альтернативные школы и школы смешанного типа.

**Свободные школы** американские исследователи рассматривают как общественную модель школы, функционирующую вне государственной системы, обеспечивая, тем не менее, высокое качество образования и находящуюся под определенным общественным контролем<sup>84</sup>. К свободным школам относились и те, которые во всех аспектах антагонистически позиционировали себя к существующей системе образования. В философии этих свободных школ, как и сегодня, на первое место выдвигается идея индивидуальных достижений и самореализации ребенка. Данные школы структурированы таким образом, что учащиеся свободно исследуют и развивают свой природный интеллект, проявляя во всем любопытство и любознательность. В этой связи, например, основатель английской свободной школы Саммерхилл (Summerhill) А. Нейл писал, что «Я убежден, что ребенок всегда будет по своей природе мудрым и реалистичным, способным к собственному развитию, если только его оставить без опеки взрослых»<sup>85</sup>.

Начав свое развитие на уровне эксперимента, модель «свободной школы» вызвала большой интерес в широких слоях американского общества, когда стали остро осознаваться потребности в социально-культурном обновлении страны. Для преодоления общего кризиса в стране была привлечена и школа как важнейший общественный институт воспитания подрастающего поколения; т.е. обновление общества связывали и с обновлением системы образования. Само открытие первых свободных школ, где априори устранялся отбор по социальному или материальному признаку, стало означать то, что на смену старой школьной системы должна прийти

---

<sup>84</sup> Graubard, A. (1972). Free the Children: Radical Reform and the Free School Movement. New York: Pantheon, p.353..

<sup>85</sup> Young, T. (1990). Public Alternative Education. New York, NY: Teachers College Press, p.10.

новая система образования, ориентированная на целостное и подлинно человеческое образование.

Такова, например, Albany Free School, где руководствуясь идеями школы Саммерхилл, реализуют такую образовательную доктрину, которая проповедует свободу выбора образования, исходя исключительно из внутренних побуждений ребенка<sup>86</sup>. Однако большинство из свободных школ 1960-х годов имело короткий срок своего существования<sup>87</sup>.

Что касается **альтернативных школ США** 1960-х и 1970-х годов, то хотя вариативность в образовании этой страны существует уже на протяжении десятилетий, и можно отмечать вовлеченность в данную систему значительной части детей в Америке, все же нет пока всеобъемлющего исследования альтернативного движения на ее национальном уровне. В основном, в исследованиях рассматриваются образовательные доктрины или учебные программы, применяющихся в альтернативных школах.

Создание альтернативных школ именно в этот период имело размах в силу громоздкости официальной школьной системы и наличия в ней многих проблем, вызывающих вопросы со стороны педагогов и родителей<sup>88</sup>. В то время как сами альтернативные школы всегда были лишены строгой учебной и административной регламентации сверху, в них, как правило, отсутствовали стабильные учебные планы, программы и учебники; здесь работали без выставления общепринятых отметок, и не был установлен на второгодничество и отчисление за неуспеваемость. Большинство альтернативных школ уже тогда имели частный характер; родители платили за обучение детей в зависимости от доходов семьи, а педагогические коллективы, как и сегодня, работали с родителями учащихся на равных для

---

<sup>86</sup> Lange, C. & Sletten, S. (1995). Characteristics of alternative schools and programs serving at-risk students (Research Report No. 16). Minneapolis, MN: University of Minnesota Enrollment Options for Students with Disabilities Project.

<sup>87</sup>Raywid, M.A. (1981). The first decade of public school alternatives. *Phi Delta Kappan*, 62 (8), 551-553.

<sup>88</sup>Deal, T. (1978). Overview. In T. Deal & R. Nolan (Eds.), *Alternative Schools: Ideologies, Realities, Guidelines* (pp. 1-63). Chicago: Nelson Hall

всех правах. Поэтому в альтернативных школах и привлекает, прежде всего, учет природного начала в ребенке; свобода детей в выборе собственного образовательного маршрута; признание в каждом ребенке творческого и активного начала; обязательный учет конкретного индивидуального опыта ребенка в процессе его развития; рассмотрение ребенка субъектом своего образования, результатом которого становится огромная ответственность за свое образование.

Например, в американской школе Bramblewood School, где реализуются идеи А.Нейлла и М.Монтессори, обучение всегда осуществляющая через практику, а значит, посредством приобретения опыта.

Альтернативные школы характеризуются расширением степени свободы детей как в выборе содержания, форм и методов обучения, так и в оценивании результатов деятельности, что всегда содействует становлению ребенка и как субъекта культуры в рамках его жизнедеятельности и жизнетворчества. Характерной в этом отношении является, например, начальная школа Currumbena primary school, где образовательный процесс представляет собой обучение детей необходимым социальным навыкам и, главное, где усилия детей в этом направлении всегда поощряются и поддерживаются.

Развитие идеи альтернативности в образовании была увязано с современной жизнью и отражала насущную необходимость процесса реформирования государственной массовой школы и создание нового типа - альтернативной школы, где на основе свободной деятельности ученика можно было бы развивать у него цельное и глубокое мировоззрение. Источники свидетельствуют, что альтернативная школа и стала в этот период местом свободного развития детей, где обучение и воспитание осуществлялись в духе солидарности и сотрудничества. Именно к таким типам школ относятся Play Mountain Place, Sudbury Valley School и ее разновидности, Grass-

roots Free School, Maharishi School-Age of Enlightenment, The Clearwater School, The Liberty Valley School и другие.

Для образовательной системы США характерен и такой вариант практики школы, как **школа смешанного типа**, своего рода средний тип между официальной и альтернативной школами. Речь идет о том, что большинство традиционных школ встраивают в свою образовательную структуру важнейшие характеристики альтернативных школ: гибкий график, небольшие классы, вариативность методов обучения, развитие у учащихся жизненных навыков и умений, а также свобода выбора поступления и ухода из школы. При этом, важно отметить, что в школах смешанного типа большое внимание (как и в альтернативных школах) уделяется формированию сплоченного школьного сообщества, где и взрослые, и дети имеют равные права.

В школах смешанного типа бережно относятся к детям группы риска, что отражается, например, в подготовке специальных учебных программ для такой группы учащихся, которые по умственным, физическим или иным показателям не имеют возможности полноценно закончить школу. Школы смешанного типа, где внутри образовательного учреждения в альтернативных классах помогают детям развивать коммуникативные компетенции, навыки самоорганизации, мотивацию к самообразованию и т.д., и ориентированы на то, чтобы наряду с традиционной общеобразовательной школой предоставлять альтернативные возможности обучения. Таким образом, педагогам дается возможность работать по программам, составленным из обязательных и необязательных предметов, которые и сочетаются в различных комбинациях.

Возьмем, к примеру, «школу-внутри школы» (joint venture school), где в отдельных классах работают по альтернативным программам в рамках обычной традиционной школы. Такой проект школы может иметь различные варианты, например, несколько мини-школ, располагающихся в

одном здании, или объединенные единой образовательной доктриной учебные заведения располагаются в соседствующих зданиях. Главное, что в школах смешанного типа действует принцип добровольности, согласно которому учителя, учащиеся и их родители имеют право выбирать между обычным и нетрадиционным обучением. Отсюда, альтернативные классы в таких школах предназначаются для тех, кто не желает ограничиваться обычным школьным образованием. Им, в частности, предлагаются нетрадиционные занятия по индивидуальным планам, в научных лабораториях, библиотеках, музеях, просветительских центрах и т.д. При этом, с учащимися могут заниматься не только педагоги, но и родители (так называемое смешанное преподавание)<sup>89</sup>.

Поисковый этап, в силу своей продуктивности придал определенный импульс дальнейшему поиску альтернативных возможностей в образовательной системе США, что, в конечном счете, предопределило утверждение следующего этапа – **инновационно-реформаторского**, когда новые образовательные инициативы стали приниматься на законодательном уровне. В 80-90-е гг. в США продолжился интенсивный поиск новой образовательной системы, что нашло свое отражение в дискуссиях о «традиционных» и «новых» ценностях, в контексте которых новая система ценностей должна была быть ориентирована на решение такой глобальной проблемы, как выживание человечества в современном мире<sup>90</sup>. С этим, в частности, было связано и то социальное направление в рамках идей прагматизма, которое активно внедрялось в образование США уже в конце 50-х годов, когда особый акцент ставился на проблеме подготовки учащейся молодежи к жизни, к преодолению социальных трудностей, по самоорга-

---

<sup>89</sup> Deal, T. (1975, April). An organizational explanation of the failure of alternative secondary schools. *Educational Researcher*, 4(4), 10-16.

<sup>90</sup> Веселова В.В.. Традиционные и новые ценности в системе образования США // Педагогика. 1996. №2. С. 102-108

низации личной безопасности, вопросам полового воспитания, карьеры и т.д.<sup>91</sup>.

В этой связи можно упомянуть чартерный закон, который был принят в США в 1990 г. и благодаря которому количество чартерных школ возросло и достигло на тот период более 3400. Этот феноменальный рост числа чартерных школ показывает, что данное образовательное новшество не сводилось лишь к реформированию существующих школ, но давало путь к созданию новых образовательных кругов. Поскольку чартерные школы предоставляли свободу для адаптации школьных программ с учетом потребностей населения, то и родители, и педагоги рассматривали чартерные школы как путь к расширению возможности образовательного выбора и инноваций в системе государственных школ. Отсюда, историческое развитие чартерных школ было связано с тенденциями реформирования образования от альтернативных до магнитных школ, школ государственных и частных. Понятие «чартерной» школы возникло в 1970-х гг., его автором обычно считают педагога из Новой Англии Рэя Бадда (R.Badde)<sup>92</sup>. Именно он в свое время предложил местным школьным советам дать группе учителей контракты, или «чартеры», для возможности исследования новых подходов к образованию. А. Шанкер (A.Shanker)<sup>93</sup>, бывший президент Американской Федерации Педагогов, оказывал тогда действенную помощь в продвижении концепции чартерной школы в конце 1980 года. Когда эксперимент оказался успешным, данный подход стал апробироваться и в других местах. Например, в штате Миннесота педагоги разработали чартерные школы с тремя основными принципами: возможность, выбор и ответственность за результат. В 1991 г. Миннесота приняла

---

<sup>91</sup> Брунер Д. Процесс обучения. — М.: Изд-во АНН РСФСР, 1962. — 84 с.

<sup>92</sup> Badde, R. (1988). Education by Charter: Restructuring School Districts. Key to Long-Term Continuing Improvement in American Education. Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands, Andover, MA. 126 p.

<sup>93</sup> Ravitch D. (2013)/ Albert Shanker on charters:1988. Retrieved from: <http://dianeravitch.net/2013/10/26/albert-shanker-on-charters-1988/>

закон о чартерной школе; в 1992 г. он был принят в Калифорнии. Постепенно число штатов, принявших закон о чартерных школах, возросло с 19 в 1995 году до 42 в 2004 году. В настоящее время чартерные школы пользуются огромной поддержкой и являются одним из наиболее быстро растущих новшеств в альтернативной образовательной политике страны. Достаточно отметить, что по состоянию на апрель 2005 года в 40 штатах и округе Колумбия были приняты законы, касающиеся чартерных школ. При этом, среди штатов с наибольшим количеством чартерных школ можно назвать: Калифорнию (500), Аризону (491), Флориду (258), Техас (241), Мичиган (210)<sup>94</sup>.

На этом этапе развития альтернативного образования в США наблюдался также рост школ для демографических меньшинств, к которым, как правило, относятся общинные многонациональные школы, где объединены ученики различных этнических и расовых групп. С учетом разного культурного и образовательного уровня детей, в этих школах предлагаются, по сравнению с государственными школами, несколько иные учебные программы, связанные, например, с двуязычным обучением, или обучением навыкам повседневной жизни в Америке (это предназначено для детей вновь прибывших иммигрантов). Таким образом, учет этнического и расового контекста находится в центре внимания для школ демографических меньшинств. Следует отметить, что эти школы, как правило, расположены в тех штатах, где этнический состав населения наиболее пестро представлен. В связи с этим, здесь культивируется идея культурного плюрализма и важность понимания разности традиций и обычаев, а отсюда, и вклад проживающих здесь народов в социальную и культурную жизнь страны.

Как показало исследование, на этом этапе развития альтернативного образования в США особо отчетливо наметилась связь между внедрением

---

<sup>94</sup> Charter schools. National Center for Educational Statistics. Retrieved from: <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=30>

в практику альтернативных учебных программ и предупреждением роста неуспевающих в школах. Многие учащиеся оказывались в стенах альтернативных школ в связи с их отчуждением в традиционных общеобразовательных учебных заведениях<sup>95</sup>. Это обстоятельство после 1980-х гг. подверглось всеобъемлющему изучению<sup>96</sup>. Таким образом, интерес и понимание проблемы неуспевающих в стране в последние два десятилетия XX в. получили свое развитие. Так, например, 23-ий пункт Национальной образовательной политики США (разработан в 1990 г.) отражает повышенный государственный интерес к проблеме повышения роста выпускников школ и понижения числа неуспевающих. Этим, в частности, стало заниматься Управление исследований в области образования (Office of Educational Research and Improvement [OERI], 1993), деятельность которого было направлено на изучение школьной практики и профилактической работы по предупреждению отсева учащихся из школ. Данное ведомство призывало также к тщательному изучению организации школьного сообщества, взаимодействия учителей и учащихся, возникновению причин, влияющих на решение уходить из школы. Как результат, деятельность центра по предупреждению отсева учащихся из школ (the National Dropout Prevention Center), а также изыскания ряда американских исследователей<sup>97</sup> дали возможность в 2001 г. выявить тенденции и перспективы по разрешению проблемы отсева учащихся в целом по стране. Таким образом, педагоги получили ясную картину о причинах отсева учащихся (включая и ситуацию взаимо-

---

<sup>95</sup> Deal, T. (1975, April). An organizational explanation of the failure of alternative secondary schools. *Educational Researcher*, 4(4), 10-16.

<sup>96</sup> Duttweiler, P.C. (1995). *Effective strategies for educating students in at-risk situations*; Dynarski, M., & Wood, R. (1997). *Helping high-risk youths: Results from the alternative schools demonstration program* (Contract No. 99-0-0805-75-34-01). Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc.; Natriello, G. McDill, E., & Pallas, A. (1990). *Schooling disadvantaged children: Racing against catastrophe*. New York, NY: Teachers College Press; Newmann, F. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51(4), 546-564; Pittman, R., & Haughwout, P. (1987). Influence of high school size on dropout rate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(4), 337-343. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(4), 337-343; Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N., & Fernandez, R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. New York, NY: The Falmer Press.

<sup>97</sup> Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N., & Fernandez, R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. New York, NY: The Falmer Press; Natriello, G. McDill, E., & Pallas, A. (1990). *Schooling disadvantaged children: Racing against catastrophe*. New York, NY: Teachers College Press



действия семьи, школы и сообщества) и возможностей его предупреждения.

На рубеже 80-90-х гг. XX в. в альтернативном школьном образовании США широкую популярность получило совместное (кооперативное) обучение, которое развивалось в рамках деятельности научно-педагогических центров университетов в Балтиморе, в штате Миннесота и Калифорнийском университете.

Так, кооперативное обучение базировалось на следующих принципах:

- создание такого уровня социального взаимодействия, когда все члены группы могли бы благополучно решать возникающие проблемы и конфликты;
- предоставление каждому ученику реальной автономности, в рамках которой он мог бы демонстрировать результаты своей конкретной деятельности;
- создание перспективы деятельности, когда члены группы постоянно оценивают свою работу и намечают пути ее совершенствования;
- создание атмосферы такого сотрудничества, когда учащимся предоставлена возможность помогать друг другу;
- формирование чувства ответственности за собственное образование, а также образовательный уровень остальных членов группы.

Для реализации этих принципов и сегодня практикуется, например, такая организационная форма, как дифференцированно-групповая работа (все члены группы выполняют одну и ту же работу) и индивидуально-групповая форма (каждый ученик выполняет часть общего задания).

Итак, инновационно-реформаторский этап уже на законодательном уровне *активизировал федеральную образовательную политику США* и наметил тенденцию к распространению магнитных школ (школа-магнит), домашнего обучения, разработке и внедрению ваучерных программ и т.д.

тем самым, определив заключительный **вариативный** этап развития американского альтернативного образования, охватывающего конец XX и начало XXI вв.

За первое десятилетие XXI в. система образования США была подвержена реструктуризации в рамках проекта «No Child Left Behind» (NCLB Закон 2001 года)<sup>98</sup>, с целью уделить внимание каждому американскому ребенку и, в связи с этим, повысить образовательные стандарты и расширить ресурсы для малоэффективных школ. Эти усилия предусматривали использование для высокого качества образования и всевозможных альтернативных подходов, которые отвечали бы тем же высоким стандартам, что разработаны государством на законодательном уровне для большого числа молодежи, т.е. для тех, кто по разным причинам не имеет возможности добиться успеха в традиционных школах.

Так, одним из вариантов такого образования, который хорошо зарекомендовал себя в США, является так называемая **магнитная школа** (*magnet-school*), где наиболее активно используют альтернативные программы обучения<sup>99</sup>. Магнитные школы впервые появились в конце 1960-х – начале 1970-х как инструмент дальнейшей десегрегации в образовании. Такая школа должна была «привлекать» учащихся из разных школьных округов, поэтому они должны были: 1) принимать учащихся из разных округов, в отличие от традиционных школ; и 2) предлагать такую атмосферу и программы, которые привлекали бы учащихся и родителей из других школьных округов (чтобы семьи добровольно отдавали детей в эти десегрегированные школы). Таким образом, первоначальной задачей магнитной школы было не столько даже внедрение инновационных обучающих подходов, сколько создание такого учебного заведения, куда бы уча-

---

<sup>98</sup> No Child Left Behind Act. Retrieved from: <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>

<sup>99</sup> Bailey, Jerry D. Research needed to assess the performance of magnet schools. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement, 1987. ED 284 952; Magnet schools of America (<http://www.magnet.edu>); U.S. Department of Education (<http://www.ed.gov/index.jhtml>)

щихся стремились поступать, а не уходить в другие, тем самым увеличивая сегрегацию в образовании.

В связи с этим, многие магнитные школы до сих пор помогают процессу десегрегации и увеличивают разнообразие в рамках государственной образовательной системы. Однако за последние 20 лет такие школы стали настолько конкурентоспособными, что могут принять всего 10-20% учащихся из тех, кто хочет в них поступить. Поэтому в настоящее время данный тип школы часто дает более качественное образование по сравнению с другими школами, в связи с чем, сюда охотно привлекаются одаренные учащиеся, которые хорошо выполняют тесты и получают высокие баллы (около 1/3 всех Магнитных школ принимают учащихся по конкурсу).

Важным показателем развития альтернативного образования в США можно назвать и **домашнее обучение** (homeschooling), которое пропагандировал в 1960-х годах Р.Дж. Рашдуни (R.J. Rushdoony), американский философ и историк<sup>100</sup>. Он, в частности, считал домашнее обучение действенным способом противодействия традиционной американской государственной школьной системе. Одновременно он выступал и против позиции Дж. Дьюи, предлагая максимально уменьшить влияние государства в сфере образования.

Чуть позже, в 1976 г., известный американский психолог Дж. Холт выпустил книгу «Замена образованию: поиск путей, чтобы помочь людям в их деятельности» (Instead of Education; Ways to Help People Do Things Better)<sup>101</sup>, в которой он предложил тезис развития без школьного образования, поставив на его место домашнее обучение, поскольку школа, загоняя неповторимую индивидуальность в прокрустово ложе стандарта, нередко мешает развитию интеллектуальных способностей учеников. В своей книге о домашнем обучении «Обучайте сами» (Teach Your Own) Холт утвер-

---

<sup>100</sup> Rushdoony R.J. (1963). The Messianic Character of American Education. Nutley, NJ: Craig Press.

<sup>101</sup> Holt J. (1976). Instead of Education; Ways to Help People Do Things Better . Sentient Publications; 2nd edition (October 1, 2003).

ждал, что образование дома, вместо школы, может стать лучшей основой для изучения окружающего мира, поскольку обучение ребенка происходит ежедневно в кругу семьи, где родители, при этом, могут воспользоваться любыми дидактическими системами, например, вальдорфской педагогикой или системой школы Монтессори и т.д.<sup>102</sup> Сегодня в США не редкость, когда семья склоняется к образованию своих детей в условиях домашнего обучения, в рамках которого проявляя и максимальную вариативность в обучении. К их услугам предлагается различная психолого-педагогическая литература, а также дистанционное обучение, Интернет, телевидение, учебники и книги из общественных и религиозных организаций и т.д.<sup>103</sup>

**Ваучерные программы** изначально предназначались для государственной помощи тем учащимся, которые собирались поступать в частную или приходскую школу. Однако с 2001г. ваучерные образовательные программы оказались в центре внимания финансовых органов, поскольку встал вопрос о правомочности затрат государственных средств на частное или приходское образование. Тем не менее, ваучерные программы в своей совокупности обеспечивают сегодня образовательные услуги более чем 5000 детей из малообеспеченных семей, что позволяет им посещать школы, включая религиозные, по собственному выбору. Как правило, программы, наполовину оплачиваемые из частных источников для обучения в выбранной школе, в первую очередь распространяются среди тех, кто первый и записался на них; при этом, этим детям первым же и предоставляется бесплатное питание по уже федеральной программе<sup>104</sup>.

В заключение отметим, что учителя альтернативных школ со всей территории США и других стран постоянно встречаются и создают организации для оказания поддержки друг другу. В результате, по меньшей

---

<sup>102</sup>Holt J. (2003). Teach Your Own. Da Capo Press

<sup>103</sup> Homeschooling in the United States: 2003 – Executive Summary

<sup>104</sup> Beales J.R. School Voucher Programs in the United States, 1994. Retrieved from: <http://reason.org/news/show/school-voucher-programs-in-the>

мере, 17 штатов создали организации в масштабе штата, и еще большее количество рассматривают эту возможность. Кроме того, организация ассоциаций и другие заинтересованные члены объединились под названием Международное Членство Ассоциаций Альтернативного Образования и Персонала. Международное Членство координируется через Ассоциацию Альтернативных Школ штата Айова, но руководство распределяется между всеми штатами.

Однако будущее альтернативного образования США, как и других стран, может укрепить только успехи, связанные с позитивными изменениями в части его слабых сторон и с ориентацией на расширение информации в сфере реализации этой образовательной практики, использования ресурсов, а также эмпирических исследований в этой области и качественного мониторинга<sup>105</sup>.

---

<sup>105</sup> Settles D. & Orwick B. (2003). *Alternative Education: Past, Present and Next Steps*. University of Kentucky, Kentucky Center for School Safety, Clearinghouse

### 3. Основные тенденции и противоречия развития альтернативного образования в США

Альтернативное образование в Соединенных Штатах разнообразно и изменяется от региона к региону, от штата к штату, и даже от района к району. Рассмотрим эту вариативность на примере нескольких штатов.

В *Кентукки* внедрение альтернативных образовательных учреждений осуществлялось, прежде всего, с целью уменьшения воздействия школьного насилия и соответственно, увеличения школьной безопасности. Для измерения эффективности альтернативного образования финансирование средств штата выделялось для развития альтернативных программ с точки зрения улучшения поведенческих особенностей школьников, но не их академических достижений. Недавно, педагоги начали исследовать альтернативные программы в контексте следующих критериев: академические успехи, среда обучения, и эффективность<sup>106</sup>.

В *Северной Каролине* в масштабе штата проводился обзор альтернативных программ обучения. 185 программ существовало с 41 % в пределах существующей средней школы и 31 % в школе, отделенной от главного кампуса (2008)<sup>107</sup>. Альтернативы были созданы, чтобы удовлетворить потребности учащихся имеющих проблемы с поведением, отсутствием последовательной посещаемости занятий, и академическими трудностями в системе общего образования<sup>108</sup>.

Министерство образования Северной Каролины провело оценку альтернативного образования и рекомендовало некоторые ключевые компоненты для успешных альтернативных программ. Некоторые из этих идентифицированных компонентов включают в себя заботливый и преданный преподавательский коллектив, динамических лидеров, коллегиальность с

---

<sup>106</sup> Kentucky State Evaluation (1999). Alternative learning programs evaluation: 2009-2010

<sup>107</sup> North Carolina Department of Public Instruction (2008). Alternative learning programs evaluation

<sup>108</sup> Brewer, D. (1998, April). Statewide evaluation of North Carolina's alternative learning programs (ALPs): Implications for policy and practice. Paper presented at the American Educational Research Association 1998 Annual Meeting, San Diego, CA.

преподавателями и студентами, семейную атмосферу уважения, индивидуализированный и практический подход в обучении, преподавание, основанное на «целостном» подходе к ученику: учет физических, эмоциональных, и академических потребностей, творческие стратегии в организации учебных программ, объединенные организации (волонтерство, финансовые и нефинансовые вложения), сервисное изучение, идентификация и сосредоточение ресурсов, заключение контрактов с преподавателями на неполный рабочий день, обучение, центрированное на учащемся, и клинический/ командный подход к управлению поведением. Преподаватели альтернативных школ рассказали, что испытали немало трудностей при внедрении альтернативных программ в учебный процесс. Они идентифицировали определенные потребности, которые включают в себя дополнительное финансирование, альтернативные образовательные сертификационные программы, подготовка кадров, общественно-политические отношения, учреждение множества альтернатив – континуум для разнообразных студенческих потребностей (низкие академические показатели, проблемы с поведением, английский язык как второй язык), дополнительные предложения курсов, и средства усовершенствования.

Анализ результатов штата *Иллинойс* показал, что альтернативное образовательное программирование в штате оказало услуги, которые включают академическую консультацию, репетиторство, менторство, личную консультацию, справочные службы и последующие мероприятия, социальное сопровождение, родительские курсы, устройство на работу, услуги дневного ухода, профессиональное обучение, профессиональную подготовку, опыт работы, рекомендации колледжа, культурные программы, летнее обучение, обучение по выходным дням, вечернюю школу, курсы колледжа, и традиционное академическое обучение<sup>109</sup>.

---

<sup>109</sup> Illinois State Evaluation (2009). Alternative learning programs evaluation:2008-2009

*Мичиганская* Образовательная Альтернативная Организация сообщила, что 369 альтернативных образовательных программ существуют в 270 из 700 школьных округов. Приблизительно 25 000 студентов учатся по этим программам и эти программы/школы прежде всего ориентируются на учеников, находящихся в группе риска. Две основные сферы интересов Альтернативного образования штата Мичиган являются: политика выбора и аналогичная расовая/этническая составляющая к окружающим сообществам<sup>110</sup>.

Департамент по делам детей, семьи, и образования штата *Миннесоты* (2010) сообщил, что приблизительно 150 альтернативных программ реализованы в 600 центрах по штату. Они сосредоточены на предоставлении образовательного выбора учащимся, находящимся в группе риска в разных возрастных группах: как детям, так и взрослым.

В течение всего года предлагается множество программ, которые состоят из общественных альтернативных программ, областных образовательных центров, и частных законтрактованных программ. Учащиеся имеют право на обучение по альтернативным программам, если их академические показатели ниже проходного уровня, если они изучают английский язык как второй, если они являются родителями-подростками, или хронически прогуливают занятия. Акцент сделан на небольшом размере и специализированном педагогическом образовании для работы с учащимися, находящимися в группе риска<sup>111</sup>.

*Нью-йоркский* Гид по Альтернативам (2009) сообщил, что примерно 100 000 учащихся обучаются по альтернативным программам или находятся в местах заключения. Объем услуг охватывает потребности учащихся

---

<sup>110</sup> Michigan Alternative Education Association (2010). Alternative learning programs evaluation: 2009-2010

<sup>111</sup> Lehr, C.A. (2009). Students attending alternative programs: Reasons for dropping out of and returning to school. (Research Report 30). Enrollment Options Project. Minneapolis: University of Minnesota.



ся с поведенческими или академическими трудностями, одаренных учащихся, учащихся-иммигрантов, и родителей-подростков<sup>112</sup>.

В *Огайо* существуют приблизительно 120 альтернативных программ, которые включают в себя краткосрочные и долгосрочные варианты обучения. Программы включают в себя формирование коммуникативных навыков, формирование поведения в отношении здоровья, профессиональную подготовку, и исправительные программы. Учащиеся обучаются по альтернативным программам, если они имеют существенные академические трудности или были отчислены из школы<sup>113</sup>.

Отдел народного образования штата *Южная Каролина* в отчете за 2010 год сделал запись о существовании 100 альтернативных школ по всему штату<sup>114</sup>. Среднее количество учащихся составило 35. Школы различались по размеру, часам работы и возрастным особенностям учащихся. Среди наиболее используемых форматов преподавания можно выделить пять: гибкая форма обучения, компьютерное обучение, обучение в группах, традиционное обучение, и индивидуальное. Хотя 90% школ и собрали оценочную информацию об учащихся и альтернативных программах обучения, систематического и формализованного процесса анализа школ так и не было<sup>115</sup>.

*Вашингтонская Ассоциация Изучения Альтернативного образования* заявила, что их школы – школы выбора, а не исправительные или школы “последней возможности”. Программа партнерства с родителями – популярная альтернативная программа, которая объединяет государственное

---

<sup>112</sup> New York Guide to Alternatives (2009). Alternative learning programs evaluation: 2008-2009

<sup>113</sup> Ohio Department of Education (2010). Alternative learning programs evaluation: 2009-2010

<sup>114</sup> South Carolina State Board of Education Report (2010). Alternative learning programs evaluation: 2009-2010

<sup>115</sup> Tenenbaum, I.M. (2000). What is the penny buying for South Carolina? Sixteenth Annual Reporting on the South Carolina Education Improvement Act of 1984. Columbia, SC: South Carolina State Board of Education.

образование и домашнее обучение, для удовлетворения потребностей учащихся, находящихся в группе риска<sup>116</sup>.

Успешное будущее для альтернативного образования зависит от того, каковы критерии оценки его эффективности. Для этого необходимо провести полную оценку потребностей в настоящем, и заложить основу для эмпирического исследования и систематической оценки альтернативных образовательных программ для будущего. Создание базовых знаний об основной структуре, обслуживании населения, а также цели определенной программы является первым шагом в данном процессе. Исследование установленных и эффективных критериев оценки программ предотвращения насилия могут быть дополнительным компонентом этого первого шага в развитии критериев. Существует очевидное сходство целей и кросс полезности в теории и исследованиях, разработанных в обеих программах: по профилактике насилия и в альтернативных программах обучения. Второй шаг в этом процессе является создание универсального языка и дисциплины в связи с альтернативными методами обучения. В частности, федеральное и государственное финансирование, а также поддержка на местах, является ключевым в создании систематической оценки потребностей, оценки и эмпирическом исследовании вмешательства фискальной и политической реальности в контексте альтернативного образования. Кроме того, для обучения по альтернативной программе и сертификации в колледже и университетах может быть развитие альтернативного образования в будущем. С помощью этих начальных структурных инструментов, альтернативного образования будущего можно усилить его успехи, направленные на позитивные изменения в оценке его слабых сторон, и управляемым в будущем усилением информации, полученной с помощью использования терминов, формализованной оценки потребностей, систематического фор-

---

<sup>116</sup> Kleiner, B., Porch, R., & Farris, E. (2009). Public alternative schools and programs for students at risk of education failure: 2008-09 (NCES 2007-2004). Washington DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics

мирования и итоговой оценки, а также количественных и качественных эмпирических исследований.

Исследователь М. Рейвид выдвинула ряд фундаментальных вопросов для создания качественного оценочного мониторинга практики альтернативного образования<sup>117</sup>. По результатам ответов на эти вопросы со стороны каждой отдельной школы или внедряемых альтернативных программ далее должно было быть выдвинуто официальное определение по развитию, процедурам и общей политике альтернативных подходов в образовании. Предложенные вопросы включали следующие:

1. Для кого предназначена альтернативная школа?
2. Является основной целью альтернативных школ предоставление качественного образования и действительно ли оно необходимо тем, кто вовлечен в этот процесс?
3. Должен ли быть специальный отбор учащихся для альтернативных школ?
4. Каков диапазон альтернативности образования в альтернативных школах?
5. Должны ли учащиеся как-либо оцениваться для поступления в альтернативную школу, будучи провалены при квалификационных тестах, будучи злостными прогульщиками и т.д.?
6. Избираются ли специально учителя (равно как и ученики) для альтернативной школы, или все это происходит на добровольной основе?
7. Будут ли придерживаться альтернативные школы тех же образовательных стандартов и ожиданий результатов, как и в других школы?
8. Насколько автономны альтернативные школы при определении своих образовательных доктрин и т.д.?

---

<sup>117</sup>Raywid, M. A. (1999). History and Issues of Alternative Schools. The Education Digest, May, 47-51.

Хотя альтернативные школы для конкретного контингента учителей и учащихся интенсивно развивались в том или ином конкретном направлении, все школы альтернативного направления, так или иначе, имеют и некоторые общие характеристики, определяющие эти школы и по настоящее время<sup>118</sup>. Прежде всего, к ним относятся следующие:

- ориентация на малокомплектность школы<sup>119</sup>;
- организация процесса обучения только на основе принципа диалога между учителями и учащимися<sup>120</sup>;
- создание в школе поддерживающей атмосферы<sup>121</sup>;
- создание в школе ситуации успеха для учащихся с учетом их продвижения в будущем<sup>122</sup>;
- обеспечение гибкости в учебном процессе и акцент на развитие у учащихся самостоятельности в принятии собственных решений<sup>123</sup>.

Таким образом, в развитии альтернативного образования в США можно выделить следующие положительные тенденции:

---

<sup>118</sup> Lange, C. & Sletten, S. (2002). *Alternative Education: A Brief History and Research Synthesis*. Project FORUM, National Association of State Directors of Special Education

<sup>119</sup> Arnovе, R., & Strout, T. (1980, May). *Alternative schools for disruptive youth*. *The Educational Forum*, 452-471; Barr, R. D. (1981). *Alternatives for the eighties: A second decade of development*. *Phi Delta Kappan*, 62(8), 570-573; Bryk, A., & Thum Y. (1989). *The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation*. *American Educational Research Journal*, 26, 353-383; Morley, R. (1991). *Alternative education* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 349 652). (NCES 2001-022). Washington, DC: U.S. Department of Education; Natriello, G. McDill, E., & Pallas, A. (1990). *Schooling disadvantaged children: Racing against catastrophe*. New York, NY: Teachers College Press; Tobin, T., & Sprague, J. (1999). *Alternative education programs for at-risk youth: Issues, best practice, and recommendations*. *Oregon School Study Council Bulletin*, 42(4); Young, T. (1990). *Public Alternative Education*. New York, NY: Teachers College Press.

<sup>120</sup> Arnovе, R., & Strout, T. (1980, May). *Alternative schools for disruptive youth*. *The Educational Forum*, 452-471; Barr, R. D. (1981). *Alternatives for the eighties: A second decade of development*. *Phi Delta Kappan*, 62(8), 570-573; Tobin, T., & Sprague, J. (1999). *Alternative education programs for at-risk youth: Issues, best practice, and recommendations*. *Oregon School Study Council Bulletin*, 42(4).

<sup>121</sup> Arnovе, R., & Strout, T. (1980, May). *Alternative schools for disruptive youth*. *The Educational Forum*, 452-471; Bryk, A., & Thum Y. (1989). *The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation*. *American Educational Research Journal*, 26, 353-383; Case, B. (1981). *Lasting alternatives: A lesson in survival*. *Phi Delta Kappan*, 62 (8), 554-557; Tobin, T., & Sprague, J. (1999). *Alternative education programs for at-risk youth: Issues, best practice, and recommendations*. *Oregon School Study Council Bulletin*, 42(4); Young, T. (1990). *Public Alternative Education*. New York, NY: Teachers College Press.

<sup>122</sup> Arnovе, R., & Strout, T. (1980, May). *Alternative schools for disruptive youth*. *The Educational Forum*, 452-471; Barr, R. D. (1981). *Alternatives for the eighties: A second decade of development*. *Phi Delta Kappan*, 62(8), 570-573; Natriello, G. McDill, E., & Pallas, A. (1990). *Schooling disadvantaged children: Racing against catastrophe*. New York, NY: Teachers College Press;

<sup>123</sup> Barr, R. D. (1981). *Alternatives for the eighties: A second decade of development*. *Phi Delta Kappan*, 62(8), 570-573; Gold, M., & Mann, D. (1984). *Expelled to a friendlier place: A study of effective alternative schools*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press; Natriello, G. McDill, E., & Pallas, A. (1990). *Schooling disadvantaged children: Racing against catastrophe*. New York, NY: Teachers College Press.

- развитие демократизации и диверсификации форм организации альтернативного образования и ее интеграции в традиционную школьную систему, модернизация американской системы образования на основе плюрализма;

- усиление ее социальной миссии через расширение круга и повышение уровня организованности заинтересованных сторон, участвующих в процессах разработки и внедрении альтернативного образования. Процесс ее формирования становится более публичным и демократическим, направленным на обеспечение социальной справедливости в образовании;

- рост интереса образовательных политиков и общества в целом к педагогическим исследованиям альтернативного образования, что способствовало ее признанию на законодательном уровне;

- рост влияния альтернативного образования на трансформацию традиционной школы, внедряя новые возможности выбора. Это дало толчок для реструктуризации американского образования, перевода системы образования в режим развития.

Интенсивное развитие альтернативного образования в США в самых разнообразных формах наряду с положительными последствиями для развития вариативности системы образования США и предоставления детям с различными образовательными возможностями и потребностями условий для реализации этих потребностей вызвала и ряд проблем. Как отмечалось выше, в последние годы в США наметилась тенденция существенного роста количества государственных альтернативных школ, предназначенных для учащихся, находящихся под угрозой исключения из общеобразовательной школы (с 3850 в 1997- 1998 гг.<sup>124</sup> до 11000 в 2007 г.<sup>125</sup>).

---

<sup>124</sup> Hoffman, L. Key statistics on public elementary and secondary schools and agencies: School year 2004-2005 (NCES 2008-304r). U.S. Department of Education. Washington DC: National Center for Education Statistics, 2001.

<sup>125</sup> Kleiner, B., Porch, R.M. & Farris, E. Public alternative schools and programs for students at risk of education failure: 2000-01 (NCES 2002-04). U.S. Department of Education. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, 2002.

Включение в перечень альтернативных школ общеобразовательных школ для детей, имевших по той или иной причине (трудности в усвоении программы, проблемы в семье; нарушение правил поведения в школе; временное исключение или отчисление из школы) проблемы в своей школе, стало вызывать вопросы, насколько современные альтернативные школы США соответствуют первоначальным характеристикам альтернативного образования (компактность; тесное взаимодействие между учителями и учащимися; доброжелательная обстановка в классе; реализация личностно-центрированного подхода (student-centered approach); гибкость структуры учебного заведения; предоставление возможностей учащимся участвовать в принятии решений).

С этой целью в штате Миннесота был разработан опросник для учащихся и проведено анкетирование около 4000 добровольцев из альтернативных школ и образовательных центров. Опросник включал в себя ответы учащихся из альтернативных образовательных учреждений и их сверстников из обычных общеобразовательных учебных заведений по следующим аспектам, отражающим характеристику молодежи, их семей и окружающей среды: семейный состав и отношения в семье; проблемы алкоголизма и наркомании в семье; семейное насилие; сексуальное насилие; физическое насилие на свидании и изнасилование; низкая самооценка; суицидальное поведение и самоагрессия; сексуальная активность; делинквентное поведение<sup>126</sup>. Рассмотрим результаты данного опроса по каждому из выделенных разделов.

**Состав учащихся.** В альтернативных образовательных заведениях зарегистрировано почти равное количество учеников и учениц. Среди 12 - 20 возрастных групп, включенных в этот отчет, одна треть – это лица совершеннолетнего возраста (18-20), более чем половина были 16 и 17-летнего возраста, и только 16 % были 15-летнего возраста или моложе.

---

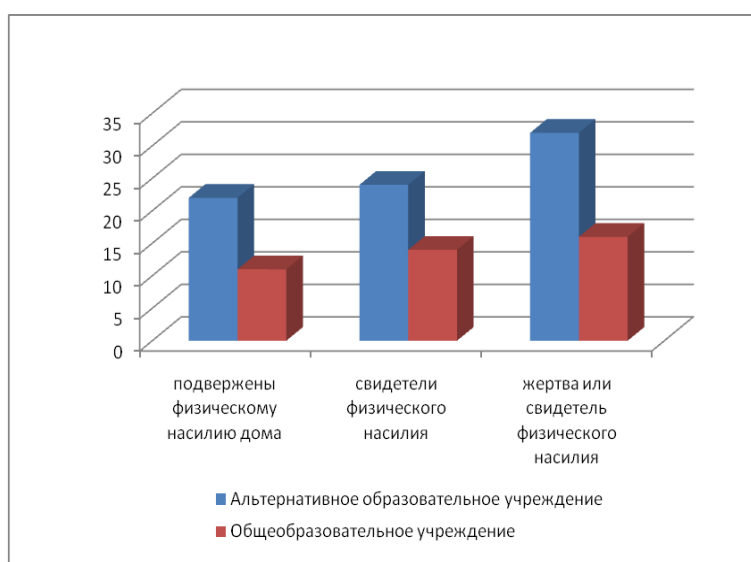
<sup>126</sup> Illinois State Evaluation (2009). Alternative learning programs evaluation:2008-2009

По данным статистики, темнокожие подростки составляют большую часть в альтернативной системе образования, чем в общеобразовательной системе. Показатели зачисления американских индейцев в альтернативные образовательные учреждения были в 5 раз выше, чем ожидалось, и около в 1,5 - 2,5 раза выше для латиноамериканцев, афроамериканцев и для детей от смешанных браков.

**Семейный состав и отношения в семье.** В ходе проведенного опроса выяснилось, что в альтернативных образовательных учреждениях реже встречаются подростки из полных семей, по сравнению с общеобразовательными школами. Родители большинства учащихся из альтернативных образовательных центров никогда не состояли в браке, некоторые состояли в разводе, некоторые были покойными. Несмотря на значительные различия в семейном составе между учащимися в альтернативных образовательных учреждениях и учащимися в общеобразовательных школах, различия в восприятии межличностных отношений в семье были небольшие. Значительная доля обеих групп подростков полагала, что их родители заботятся о них «достаточно» или «очень сильно», однако у учащихся общеобразовательных школ процент был выше. Среди учащихся общеобразовательных школ было больше положительных ответов на вопросы о том, заботится ли их семья об их чувствах, проявляет ли понимание, уважают ли их частную жизнь, и проводят ли вместе весело время.

**Проблемы алкоголизма и наркомании в семье.** Подростки в альтернативных образовательных учреждениях в 2 раза чаще сообщают о проблемах алкоголизма и наркомании в их семьях. Среди учащихся центра альтернативного образования, родительская наркомания была связана с перенесением физического и сексуального насилия, тяжелым эмоциональным состоянием, попытками самоубийства, и проблемами злоупотребления психоактивных веществ в подростковом возрасте.

**Семейное насилие.** Студенты в альтернативных образовательных учреждениях, в 2 раза чаще, чем школьники из общеобразовательных учреждений были подвержены физическому насилию в семье, и почти в 2 раза чаще становились свидетелями физического насилия других членов семьи. Учитывая оба аспекта семейного насилия, можно заключить, что одна треть подростков в альтернативных образовательных учреждениях либо была подвержена физическому насилию, либо стала свидетелями такого насилия. В некоторых случаях возможны оба варианта ответов (См. Рис. 1).



*Рис. 1. Семейное насилие*

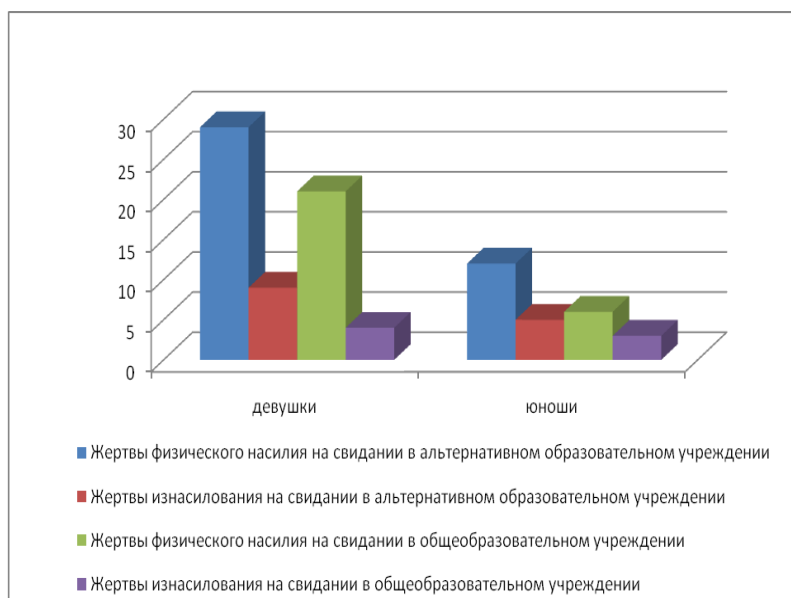
**Сексуальное насилие.** Учащиеся альтернативных образовательных учреждений гораздо более склонны сообщить о фактах сексуального насилия, чем учащиеся общеобразовательных школ. Ученицы альтернативных образовательных центров в 1,5 раза чаще сообщают о внутрисемейном сексуальном насилии, чем ученицы общеобразовательных школ. Аналогично, ученики альтернативных школ в 2 раза чаще сообщают о сексуальном насилии, чем их сверстники из общеобразовательной школы. О внесемейном сексуальном насилии ученицы сообщают примерно в 2 раза чаще, а ученики в 1,5 раза чаще, чем из общеобразовательной школы. Из рассмотрения обоих вариантов сексуального насилия, следует, что более од-



ной трети учениц в альтернативных школах пережили сексуальное насилие.

### **Физическое насилие на свидании и изнасилование.**

Вероятность сообщения ученицами альтернативных образовательных учреждений о насилии на свидании была в 2,5 раза выше, чем ученицами общеобразовательных школ, точно также признаний об изнасиловании на свидании в 3 раза больше. Сообщения о том, что подростки стали жертвой насилия на свидании находятся примерно в одинаковом соотношении в этих типах школ. Однако только небольшой процент учащихся мужского пола представителей обоих заведений сообщил о том, что они стали жертвой изнасилования на свидании (Рис. 2).



*Рис.2. Физическое насилие и изнасилование на свидании*

**Низкая самооценка.** По итогам социологического опроса не выявлено сильного различия между подростками альтернативных образовательных учреждений и общеобразовательных школ по уровню самооценки. И те и другие одинаково полагали, что они способны работать так же хорошо, как и их сверстники, однако, подростки альтернативных школ были в меньшей степени довольны собой, и реже находились в хорошем состоянии. Они чаще ощущают, что «они ничего не могут сделать правиль-

но, им нечем гордиться, их жизнь менее полезна, чем подростки в общеобразовательных школах». Несмотря на различия, только небольшая часть учащихся в целом имеет негативное мнение о себе.

**Суицидальное поведение и самоагрессия.** Чуть большее количество подростков из альтернативных образовательных учреждений сообщило о суицидальных мыслях в предыдущем месяце, чем их сверстники из общеобразовательных школ (29% против 25%). Разница в попытках самоубийства в течение жизни, однако, была значительно больше. И девушки, и юноши в альтернативных образовательных учреждениях в 2 раза чаще, чем их сверстники из общеобразовательных школ сообщали, что они пытались покончить с собой. В самом деле, две из пяти девушек и почти одна четверть юношей в альтернативных центрах образования отметили, что они пытались покончить жизнь самоубийством.

**Сексуальная активность.** Учащиеся в альтернативных образовательных учреждениях начали сексуальную активность в раннем возрасте. 55% сексуально активных подростков в альтернативных образовательных учреждениях говорят, что к 14 летнему возрасту у них уже был первый опыт, по сравнению с 31% сексуально активных подростков в общеобразовательных школах.

**Делинквентное поведение.** Подростки из альтернативных образовательных центров чаще сообщали об асоциальном поведении в течение предыдущих 12 месяцев. В два раза больше подростков из альтернативных школ признавались, что по крайней 3 раза за прошлый год совершали акты вандализма, избивали кого-либо, совершали воровство в магазинах. Подростки в альтернативных образовательных учреждениях также с большей вероятностью утверждали, что они получают "удовольствие" от выполнения опасных поступков, чем подростки в общеобразовательных школах (37% против 27%).

Таким образом, сравнительный анализ характеристик учащихся данной подгруппы альтернативных и общеобразовательных школ США показывает, что учащиеся из альтернативных образовательных учреждений отличаются от своих сверстников из общеобразовательных школ по многим параметрам:

- в альтернативных образовательных учреждениях учится большее число темнокожих подростков и учащихся из неполных семей;

- показатели употребления психоактивных веществ были в 2, 2 раза выше у подростков из альтернативных образовательных учреждений, чем у подростков из общеобразовательных школ;

- подростки в альтернативных образовательных учреждениях имели в 2 раза больше шансов, чем подростки из общеобразовательных школ стать жертвами физического насилия или стать свидетелями насилия в собственных семьях;

- девушки из альтернативных образовательных учреждений имели почти в 2 раза больше шансов стать жертвами сексуального насилия, чем девушки из общеобразовательных школ;

- о насилии и изнасиловании на свидании сообщали намного чаще девушки из альтернативных образовательных учреждений, чем девушки из общеобразовательных школ;

- вдвое больше учащихся в альтернативных образовательных учреждениях сообщило о попытке самоубийства;

- сексуальная активность была в 1,8 раза выше среди подростков в альтернативных образовательных учреждениях, чем среди подростков в общеобразовательных школах.

Одновременно надо отметить, что, по мнению учащихся из альтернативных образовательных учреждений США, все их учителя заинтересованы в них как в личностях и проявляют уважение к учащимся, о чем они говорили в 3 раза чаще, чем их сверстники из общеобразовательных школ.

Результаты опроса выявили наиболее общие проблемы детей, чтобы иметь возможность оказать эффективную помощь. В связи с этим были предложены конкретные рекомендации для ликвидации выявленных проблем. Совместные усилия школ, окружных служб социального обеспечения и общественных центров психического здоровья, являются важным шагом в этом направлении. Среди конкретных рекомендаций предлагаются также:

- введение в альтернативных образовательных центрах штатных единиц специалистов, которые могли бы оценивать и решать проблемы токсикомании, физического и сексуального насилия;

- организация для персонала альтернативных образовательных учреждений специальных курсов, помогающих идентифицировать проблемы связанные с психологическим и физическим состоянием здоровья учащихся;

- доступность врачей и профильных специалистов для нуждающихся учащихся;

- усовершенствование учебного плана в контексте сексуального просвещения подростков.

#### 4. Типология альтернативных школ в США

Альтернативное образование в США - это средство обеспечения выбора, позволяющее каждому человеку преуспеть и дать возможность найти свой путь к образовательным целям сообщества и возможность получения доступа к множеству возможностей.

Можно сказать, что альтернативное образование – это перспектива, а не процедура или программа. Она основана на вере в то, что все люди могут быть образованы и есть много способов этого добиться, также как много типов образовательных структур, в пределах которых это может происходить. Альтернативное образование признает, что каждый вправе учиться так, как считает лучшим для себя, не придерживаться строго одного учебного плана повсеместно. Оно признает, что все школы не должны быть одинаковыми и что родители и дети способны к принятию решений относительно того, как они учатся и где. Следовательно, это – средства обеспечения вариативности и выбора в пределах школьных систем, чтобы гарантировать, что каждый молодой человек может найти свой путь к образовательным целям сообщества.

Альтернативное образование представлено:

- а) альтернативными школами, частными и государственными;
- б) альтернативными программами для студентов для достижения общих целей через разнообразные подходы в одних и тех же школах;
- в) набором преподавательских стратегий, убеждений и поддерживающих услуг, способствующих развитию академического, персонального и карьерного роста.

Необходимо отметить, что четкая типология альтернативных школ и программ в США еще не разработана. Однако некоторые подходы к их классификации можно обнаружить в ряде педагогических исследований.

Исследователи Л. Арон и Дж. Цвейг (L.Y. Aron & J.M. Zweig) рассматривают различные аспекты, на которых может быть построена такая типология, например, целевая аудитория, цель программы, взаимоотношения с обычными школами и такими организациями, как муниципальные органы или органы ювенальной юстиции, правовой статус, способ управления, спонсоры и способ финансирования<sup>127</sup>. Существует много аспектов, отличающих альтернативные школы от обычных. М.А. Рейвид (M.A. Raywid) выделяет три типа альтернативных школ, исходя из цели их программы как ключевой характеристики<sup>128</sup>.

Первый тип школ в данной типологии предлагает дневное, многолетнее обучение для всех типов учащихся, в том числе требующих индивидуального подхода, стремящихся учиться по инновационному или усложненному учебному плану, а также для тех, кто ранее оставил школу и желает получить аттестат. Полная учебная программа позволяет получить документ о законченном среднем образовании. Учащиеся посещают такие школы добровольно.

Такие школы также имеют отличия от обычной школы в плане организации и процесса обучения (нестандартные правила, гибкость, автономия, широкие полномочия учащихся и учителей); особо профессиональные сотрудники; небольшой размер классов и всей школы; персональный подход к учащемуся, что выражается в их вовлеченности, индивидуализированном обучении, индивидуальной скорости обучения и наличии профориентационного консультирования. Такие школы включают «школы внутри школ», «школы с уклоном», «чартерные школы», «школы без стен», экспериментальные школы, профессиональные школы, программы для прервавших обучение, вечерние школы и школы в нестандартном окружении, например, при торговых центрах или музеях.

---

<sup>127</sup> Aron LY & Zweig JM (2003). Educational Alternatives for Vulnerable Youth: Student Needs, Program Types, and Research Direction. Washington, D.C., p.20

<sup>128</sup> Raywid M.A. (2004). Alternative Schools: The State of the Art. Educational Leadership, 52 (1), pp.26-31.

Второй тип нацелен на дисциплину и ставит своей целью объединить, удерживать и перевоспитывать трудных учащихся. Как правило, учащиеся посещают такие школы не добровольно, а направляются туда на определенный период времени или до достижения определенного результата. Поскольку обучение там кратковременное, учебный план включает лишь несколько базовых обязательных курсов, либо обучение ведется «базовой» школой, которая присылает список заданий. Примерами могут служить «школы последнего шанса» или «временные школы».

Третий тип предлагает краткосрочные корректирующие курсы для учащихся с социальными или эмоциональными проблемами и академическими или поведенческими трудностями в обучении. Хотя школы 3 типа нацелены на особые категории учащихся и предлагают консультирование, доступ к социальным службам и помощь в обучении, однако их посещение является добровольным.

Школы первого типа включают многие программы альтернативного обучения, созданные изначально для трудных подростков, и их часто называют «популярными инновациями» или «настоящими образовательными альтернативами». Программы для прервавших или потенциально прерывающих обучение также могут относиться к первому типу, если они спонсируются школьным округом, как и современные программы для тех, кто не может пройти стандартизированные тесты<sup>129</sup>. Другие два типа являются более коррекционными, из них первый – дисциплинарный («школы последнего шанса» или программы «мягкой тюрьмы»), а второй – исправительный («коррекционные» программы). Большинство таких школ работают независимо от обычных школ, хотя некоторые спонсируются школьными округами. Исследования М.А. Рейвид и других ученых показывают, что школы первого типа - «настоящие образовательные альтернативы» -

---

<sup>129</sup> Krentz J, Thurlow M, Shyyan V, & Scott D (2005). Alternative routes to the standard diploma (Synthesis Report 54). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes

наиболее успешны, тогда как дисциплинарные и корректирующие программы редко демонстрируют значительный прогресс учащихся. Хотя точных исследований не проводилось, мы знаем, что результаты коррекционных программ очень неоднородны, и что часто внутри таких школ учащиеся продвигаются в обучении, но, вернувшись в обычные школы, снова регрессируют. Возможно, причина в том, что такие курсы всегда краткосрочные, и их эффективность была бы более высокой, если бы они продолжались дольше (например, два года и более).

Следует также отметить, различия между типами, выделенными М.А. Рейвид, начинают стираться, т.к. школы начинают использовать смешанные стратегии и/или преследуют различные цели. Например, школы 1 и 2 типа все чаще предлагают клиническое консультирование, что было характерно для 3 типа. М.А. Рейвид предложила более современную типологию, состоящую из 3 типов. Она объединяет 2 и 3 типы в одну группу, характеристикой которой является цель «изменить учащегося». Во вторую группу она объединяет школы, ставящие целью «изменить школу», и эта группа соответствует первой группе из вышеприведенной классификации. В третью группу выделены школы, нацеленные на «изменение образовательной системы» в более широком смысле<sup>130</sup>.

Другая типология, предложенная М. Родерик из Чикагского университета, выдвигает на первый план образовательные потребности учащихся. Вместо того, чтобы рассматривать демографические характеристики (или факторы риска) учащихся или характеристики самой программы, эта типология рассматривает *образовательные проблемы и задачи учащихся*<sup>131</sup>. М. Родерик выделяет несколько групп:

- учащиеся, «выпавшие из процесса», т.к. они попали в беду и нуждаются в краткосрочных корректирующих курсах, которые позволят им

---

<sup>130</sup> Raywid MA. (2004). Alternative Schools: The State of the Art. Educational Leadership, 52 (1), pp.26-31

<sup>131</sup> Aron LY & Zweig JM (2003). Educational Alternatives for Vulnerable Youth: Student Needs, Program Types, and Research Direction. Washington, D.C.



вернуться в обычные школы. Такая цель будет подходящей и достижимой для данной группы;

- учащиеся, раньше времени перешедшие к взрослой жизни либо потому, что они стали (или собираются стать) родителями, либо ситуация в их семье не позволяет им регулярно посещать школу (например, дети иммигрантов, которые сидят с братьями и сестрами, когда их родители работают, или малолетние преступники, и т.д.);

- учащиеся более старшего возраста с небольшим отставанием по учебной программе, которым нужно добрать баллы для поступления в колледжи или другие учебные заведения. Многие из них не добрали всего несколько баллов для получения аттестата и бросили школу в возрасте 16 или 17 лет, либо вышли из исправительных учреждений, либо были беременны, и хотят получить аттестат о среднем образовании. М. Родерик отмечает, что такие учащиеся составляют большую часть контингента альтернативных школ в крупных городах. Эта группа очень разнородна, и ее полностью обслуживает существующая система альтернативных школ;

- последняя группа состоит из учащихся с сильным отставанием по учебной программе – у них могут быть значительные проблемы, низкий уровень грамотности, часто большой возраст. Многие из них постоянно оставались на второй год, некоторые учились в специализированных школах. Среди них бывают 17-18 летние учащиеся с уровнем грамотности третьего или четвертого класса, которые проучились только до 8 класса, либо ходили в школу, но никогда не получали никаких баллов. Это очень большая группа молодежи, и в большинстве школ нет программ, отвечающих их потребностям.

М. Родерик считает, что, сосредоточиваясь на определенных демографических или проблемных группах, школы могут не достичь результата, т.к. образовательные различия между учащимися могут быть очень велики. Например, среди беременных подростков или подростков с детьми

могут быть и малолетние преступники, и учащиеся с незначительными проблемами в обучении, учащиеся более старшего возраста, и учащиеся с серьезными поведенческими проблемами. Одна школа не может удовлетворить такие разнообразные образовательные и другие потребности.

Рассмотрим далее, какие существуют *модели альтернативных школ в США*. Среди тысяч альтернативных школ США существует огромное многообразие подходов к составлению учебного плана, к процессу обучения, к управлению школой. Эти модели отражают глобальную революцию в образовании. Отметим среди них наиболее известные.

**Школы, развивающие уникальные подходы к учебной программе и обучению.** Они включают: школы Монтессори, основанные на идеях итальянского врача и педагога Марии Монтессори; открытые школы, берущие начало от британских дошкольных учреждений; Вальдорфские школы, берущие начало от философии немецкого педагога Рудольфа Штайнера; многочисленные интеллектуальные школы, основанные на теориях психолога их Гарвардского университета Говарда Гарднера; школы Paideia, основанные философом Мортимером Адлером; свободные школы и школы самостоятельного обучения, основанные на концепциях английского педагога Александра С.Нейлла; а также школы «непрерывного прогресса», «школы без стен» и традиционные школы.

**Школы, стремящиеся соответствовать потребностям и интересам учащихся.** Огромное большинство альтернативных школ были созданы, чтобы удовлетворить специфические потребности детей. Они включают: школы для подростков, ставших родителями, школы для бросивших обучение и для профилактики этого явления, школы для отчисленных, школы для заключенных, а также школы для талантливых и одаренных.

**Школы, нацеленные на карьерный рост и профессиональное развитие учащихся.** Школы с профессиональным уклоном совмещают академическое обучение с интенсивным практическим обучением в рабо-

чем окружении. Такие школы обычно охватывают среднюю ступень обучения и включают: школы искусств, школы радио- и телевидения, школы здравоохранения, юридические школы, научно-технические школы, учительские школы, и десятки других школ, где изучаются академические предметы с уклоном в международные проблемы, проблемы мультикультурализма, окружающей среды, а также большинство традиционных академических дисциплин.

**Школы, нацеленные на экспериментальное обучение.** Основываясь на идеях американского философа Джона Дьюи, многие альтернативные школы в США делают акцент на познании через практику. Примерами являются: «Школы без стен» где учащиеся учатся в банках, на предприятиях, в судах, музеях, государственных учреждениях вместо обычных классов; Фоксфайр, где учащиеся обучаются, собирая и издавая фольклор своего региона; и школы «Обучения открытых границ», где учащиеся учатся в ходе экспедиций и мероприятий в своей местности.

**Школы, нацеленные на организацию, управление и финансирование.** Существует ряд моделей для организации, управления и финансирования альтернативных школ. Они включают: независимые альтернативные школы; школы внутри школ; кластеры альтернативных школ; комплексные системы альтернативных школ, например, действующие в Луисвилле, штат Кентукки; в Хьюстон, Техас; в Лос-Анджелесе, Калифорния; Ванкувере, Вашингтон. Во многих из этих округов до 30% всех учащихся ходят в альтернативные школы. Недавно созданный новый тип альтернативной школы, чартерные школы, который может служить примером любой из описанных моделей, получает лицензию штата и государственное финансирование, чтобы работать независимо.

**Альтернативные, или факультативные школы.** Широкий спектр альтернативных школ охватывает все уровни и типы учащихся. Они варьируются от школ для трудных подростков, хулиганов и исключенных их

других школ, до школ для одаренных детей. Во многих таких школах состав учащихся смешанный, у них средний уровень успеваемости поведения.

**Школы, ориентированные на карьеру, или школы с техническим уклоном.** Они появились с целью преодоления сегрегации, но впоследствии стали школами, ориентированными на карьеру выпускников. Учащиеся выполняют требования школьной программы, но при этом сосредоточиваются на области своих интересов, выполняя соответствующие задания и получая практические навыки.

**Школы Монтессори.** Подход Монтессори основан на исследованиях итальянского врача начала 20 века Марии Монтессори, которая заметила, что дети учатся при взаимодействии со своим окружением. Как пишет «Американское общество Монтессори», такие школы «...основаны на научных наблюдениях Монтессори о способности детей наиболее легко усваивать знания из своего окружения, а также их интересе к манипулированию различными материалами. Каждый предмет оборудования, каждое упражнение, каждый метод Монтессори основан на том, что дети делают сами, «естественным образом», без помощи взрослых»<sup>132</sup>.

В таких классах могут быть дети разного возраста, обучающие друг друга. На уроках используются различные сенсорные объекты. Детям позволяют развиваться в своем собственном темпе.

**Вальдорфские школы.** Крупнейшее и все более распространяющееся в мире движение (всего — около 800 школ в различных странах). Чтению начинают учить со второго класса, хотя детей и знакомят с буквами. Классный преподаватель обучает, наблюдает и опекает детей в течение восьми лет, на протяжении всей их школьной жизни. Учебников в вальдорфских школах нет: учащиеся обходятся одной рабочей тетрадью.

---

<sup>132</sup> American Montessori Society: <http://www.amshq.org/>

Старшеклассники используют учебники как дополнение к основным занятиям.

**Контрактные школы.** Школьные округа заключают «контракты» с какой-либо организацией или группой (обычно частной) на предоставление образовательных услуг. Обычно такие школы обучают трудных или отчисленных учащихся, предлагают программы по обучению чтению, а в некоторых случаях полностью ведут административную и/или обучающую работу в школьном округе.

**Школы с уклоном.** Еще один тип альтернативных школ – это бесплатные школы с уклоном. В своей статье «Школы с уклоном в Америке, краткая история школ с уклоном» доктор Дональд Уолдрип пишет: «В 1960-е гг. в США возникли альтернативные школы как протест против расово сегрегированных школ. В них особое внимание обращалось на обучение чтению, письму и арифметике, но они также включали историю афроамериканцев, историю и принципы движения за права человека, и были тесно связаны с жизнью общины»<sup>133</sup>.

Сегодня школы с уклоном создали уникальную образовательную среду, предлагающую широкий спектр обучающих ситуаций и подчеркивающую важность базовых навыков. Такие школы могут быть выстроены вокруг какой-то учебной дисциплины, например, с математическим или естественнонаучным уклоном, что отражается в их программе. Другие такие школы могут быть нацелены на искусство, обучение с помощью экспедиций, либо на ручной труд.

**Школы-интернаты.** Некоторые штаты, например Северная Каролина, Мэн, Луизиана и Техас, имеют школы-интернаты с естественнонаучным или математическим уклоном для одаренных детей в сотрудничестве с университетом штата.

---

<sup>133</sup> Waldrup D. (2003). A Brief History of Magnet Schools. In Magnet Schools of America, Washington, D.C.

**Исправительные школы.** В них предоставляется возможность для отчисленных, потенциально отчисленных, беременных школьниц и юных родителей. Эти школы предполагают предоставление более индивидуализированного подхода к обучению, не основанного на конкуренции. Программы разнообразны, но всегда включают в себя индивидуализированные планы обучения, которые предоставляют службу поддержки, персональную ответственность за посещение и успехи, безоценочный или продолжающийся процесс, а также опыт, а также опыт персонального и социального развития. Среди этих школ известны Метро в г. Сидар-Раис, штат Айова, а также Кенсельвильская Альтернативная Школа в Каунсил Блафс, Айова.

**Фундаментальные школы:** обеспечивают возврат к основным принципам учебного плана и обучение построено как центрированное на учителе со строгой дисциплиной. Разделение на группы по возможностям, оценки даются в виде букв, установлен дресскод и требуется выполнение домашней работы. Значение фундаментальных школ не известно, но они представляют популярную альтернативу для общественного образования. Начальная школа Филипс в Де-Моине – действующий образец этого подхода. Список ожидающих в очереди сохраняется постоянно, что доказывает потребность общества в этом подходе обучения.

**Школы в школе.** Данная опция стала развиваться первоначально на среднем уровне, чтобы сократить размер и количество больших всеохватывающих школ в более легко управляемые и гуманные единицы. Самой амбициозной и известной из таких школ была организована в Куинси, Иллинойс, которая в 1972 году имела результат 7 школ в одной школе.

**Мультикультурные школы.** Данные школы предназначены для учащихся различного этнического и расового происхождения, где

учебный план акцентируется на культурном плюрализме. Многие школы обслуживают определенную этническую или расовую группу студентов, таких как американские негры, азиаты или пуэрториканцы. Примером мультикультурной школы является Newcomer high School в Сан-Франциско, которая предлагает переходную программу для иностранцев 14-17 лет с ограниченным знанием английского языка. Независимый школьный округ в Далласе предлагает мультикультурную программу под названием Интенсивное обучение Языку в 28 школах, что заметно уменьшила уровень отсева среди испаноговорящих студентов. Программа в Далласе служит образцом, применяющим данный подход ко многим школам в одном районе.

**Школы с углубленным изучением предметов** созданы как ответ на десеграцию и были развиты для обеспечения отличительных образовательных программ с целью привлечения из разных расовых групп, но в пределах одного школьного округа. Специальные школы в гуманитарных и технических сферах сформировались по большей части на уровне начального образования. Среди них наиболее знаменитыми являются Enviromental Education Program.

**Образовательные центры** обеспечивают специальные ресурсы и программы, сконцентрированные в одном местоположении. Многие центры на уровне средней школы по своей сущности профессиональные или технические включают также карьерную осознанность и подготовку.

**Открытые программы.** Родители и учащиеся могут выбрать любую школу в своем школьном округе или в другом округе, если туда будут переведены государственные средства на обучение. Если место жительства и место учебы граничат друг с другом, обычно предоставляется транспорт до школы и обратно.

**Ваучерные программы.** Три штата – Висконсин, Огайо и Флорида – попробовали установить систему государственных ваучеров для бедных учащихся, вынужденных учиться в слабых школах. Эти ваучеры могут быть потрачены на поступление в частную или приходскую школу. С 2001г. программы государственных образовательных ваучеров оказались втянуты в судебные тяжбы, т.к. оспаривается правомочность затрат государственных средств на частное или приходское образование. Как показало исследование, на 2011-12 учебный год в США в полной мере осуществлялось 16 школьных ваучерных программ, в которых приняли участие около 90 тысяч человек из числа американской учащейся молодежи. Так, например, в девяти штатах и Округе Колумбия предлагались ваучерные программы, которые давали возможность обучаться детям из семей с низким и средним уровнем дохода; из малообеспеченных семей; детям, неуспевающим в обычных школах; детям с признаками аутизма; для приемных детей и детей с особыми потребностями. Однако, как показывает практика, большинство существующих ваучерных программ предназначены не для всех семей. В 2012 г. в штатах Миссисипи и Юта приняли законопроекты с внесением изменений в ваучерные программы, и в этих штатах данные программы предназначены только для детей с особыми потребностями<sup>134</sup>.

В течение многих лет у ваучерных программ есть как защитники, так и противники (последних не устраивает ограниченность предоставления этих программ). Те, кто признают ваучерные программы, обычно утверждают, что такие программы уравнивают шансы детей из семей с низким доходом с теми, кто имеет более богатые источники. Но как бы то ни было, все говорит в пользу того, что любой американский ребенок имеет все возможности уйти из плохой школы. Имеется также и аргумент экономического характера, связанный с тем, что когда те или иные дети поступают

---

<sup>134</sup> Voucher Programs in the United States. Retrieved from: [www.publiccharters.org/charterlawrankings](http://www.publiccharters.org/charterlawrankings)



в частные школы, то тем самым у государства снижается финансовое бремя по обеспечению их поддержкой, поскольку в частной школе стоимость обучения стоит меньше, чем расходы на одного ученика из федерального финансирования в государственных школах<sup>135</sup>.

**Домашнее обучение.** Идея домашнего обучения не нова, но становится все более популярной. В прошлом родителям было трудно найти информацию о домашнем обучении, они были изолированы друг от друга. Сейчас можно купить программы для домашнего обучения и в магазинах, и на сайтах. Такие учащиеся и их родители могут объединяться для совместного обучения или времяпровождения. Методология домашнего обучения, как варианта альтернативного образования, распространенного в США, в целом сводится к следующему:

- *модульный подход* (the unit study approach): учебный раздел включает в себя изучение нескольких дисциплин, например, искусство, историю, математику, естественные науки, географию, которые группируются вокруг какой-либо темы (например, экология: вода, животные, растения; государственное устройство: американское рабство и рабовладельческий Древний Рим и т.д.);
- *учебный план «все в одном»* (all-in-one homeschooling curricula): с учетом свободного выбора, включает в себя и традиционные подходы, и традиционные учебные пособия, применяемые в традиционных школах, и оригинальные альтернативные подходы и т.д.;
- *внешкольное естественное обучение* (unschooling and natural learning): тип обучения, по которому родители мотивируют своих детей к стремлению самостоятельно добывать знания, исходя из своих интересов; сами же взрослые принимают активное участие в содействии их деятельности и

---

<sup>135</sup> Strauss V. Are school vouchers losing steam? Washington Post, May 18, 2013. Retrieved from: <http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2013/05/18/are-school-vouchers-losing-steam>

накопления опыта, способствующего обучению, при этом, полагаясь не на учебники, а на изучение окружающего мира в повседневной деятельности; - *автономность учения* (autonomous learning): направлена на формирование у ребенка чувства ответственности за свое образование.

Американская образовательная практика такова, что в последние два десятилетия колледжи и университеты США становятся все более открытыми для принятия абитуриентов, прошедших домашнее обучение<sup>136</sup>. Эти молодые люди сегодня являются студентами более чем 900 различных колледжей и университетов, в том числе учреждений с высокой конкурентностью поступления, таких, как американские военные академии, Гарвардский, Стэнфордский, Корнельский, Принстонский университеты и т.д.<sup>137</sup> В настоящее время домашнее обучение приобрело формат онлайн-кооператива в Интернете, где через социальные сети обучающиеся на дому могут общаться, обсуждать темы в форумах, обмениваться информацией и советами и даже принимать участие в онлайн-классах с использованием тех же учебных досок, что применяются в колледжах.

Следует отметить, что родители приводят разные доводы в пользу домашнего обучения. Так, в 2003 и 2007 гг. Центр статистики национального образования (National Center for Education Statistics) провел опрос родителей по выяснению особых причин выбора их такой формы образования, как домашнее обучение. Как показало анкетирование, родители указали на следующие три причины: озабоченность по поводу неблагоприятной школьной среды, возможности привлечения в воспитательный процесс религиозных и морально-этических аспектов, а также недовольство традиционным обучением, применяемым в массовой общеобразовательной школе. Другими причинами были названы максимальная гибкость в образовательной практике в условиях домашнего обучения; устойчивая семейная

---

<sup>136</sup>Homeschoolers find university doors open. The Boston Globe, 2007

<sup>137</sup> Distefano A., Rudestam K.E., Silverman R. (2005). Encyclopedia of Distributed Learning, SAGE Publications, Inc

стабильность и психическая защищенность детей с трудностями в обучении или хроническими заболеваниями; выгодность домашнего обучения для детей миссионеров, военных, а также тех родителей, которые часто переезжают с места на место.<sup>138</sup>

Сама идея домашнего обучения за последнее время становится все более популярной для родителей; стала доступной информация о домашнем обучении, и любой без труда может купить учебные программы в различном формате. Более того, и дети, и родители сегодня объединяются для совместного обучения и даже времяпровождения.

**Интернет-курсы и программы.** В конце 1990-х гг. появилось большое количество курсов, программ и школ, работающих по Интернету. Такие возможности предоставляются местными колледжами, университетами, частыми образовательными организациями во все большем количестве школьных округов.

**Совмещение школы и колледжа.** Некоторые штаты поощряют старшеклассников начинать обучение в колледже в 11 и 12 классах. В некоторых штатах созданы «средние колледжи» в рамках местных колледжей и университетов. В некоторых штатах разрешено засчитывать определенные курсы дважды – в школе и в колледже, по согласованию между ними.

**Местные учебные центры.** Впервые появились в Миннесоте. Эти центры открыты круглый год с раннего утра до позднего вечера (некоторые открыты круглосуточно). В них обучаются старшеклассники и взрослые. Такие центры предлагают и общеобразовательные программы с дипломами установленного образца, и возможности проведения свободного времени, обучение может быть дневным и вечерним.

---

<sup>138</sup> 1.5 Million Homeschooled Students in the United States in 2007. Retrieved from: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2009030>

**Чартерные школы.** Чартерные школы можно условно вписать в нишу между частными и государственными школами. Они финансируются за счет государственных средств и являются альтернативой традиционным школьным системам. Чартерные школы являются школами выбора. Выбор родителей, учащихся, преподавателей и администрации. Родителям и учащимся предлагается выбрать школу, которая может предложить уникальные условия обучения, альтернативные методики обучения и т.д. Преподаватели и администрация получают больше полномочий в принятии решений, чем большинство традиционных школ. В основном, эти школы не обременены правилами, которые применяются в традиционных государственных школах.

**Магнитные школы.** Потребности быстро изменяющегося общества и возрастающие требования к десегрегации (а также увеличивающееся количество случаев непосещения школ, отчислений из школ и низкой успеваемости в традиционных школах) привели к созданию более 1000 Магнитных школ в различных городских школьных округах по всей стране. Для облегчения перехода к многонациональному обществу и удовлетворения потребности в качественном образовании такие школы стали использовать инновационные образовательные технологии, чтобы привлечь к себе учащихся.

Магнитные школы соблюдают расовые квоты с помощью добровольного зачисления и открытого приема в школу за пределами закрепленных за данной школой зон. Они предлагают особые учебные программы или структуру обучения. Они привлекают учащихся и родителей, создавая благоприятную образовательную среду, нацеленную на ученика, при этом выдвигая высокие требования к способностям и успехам учащихся.

Родители, учащиеся и члены местного сообщества знают потребности своего школьного округа и создают особую программу с учетом этих

потребностей. Те Магнитные школы, которые создаются преимущественно для решения федеральной задачи десеграции, также с успехом решают задачи удовлетворения специфических потребностей разнородного контингента учащихся.

**Контрактные школы.** Контрактная школа - это независимая частная школа, не находящаяся под управлением школьного округа. Чтобы предлагать образовательную программу, владелец школы заключает контракт с местным Советом по образованию. Контрактные школы не подпадают под закон о «чартерных школах»<sup>139</sup>.

Такие школы управляются советами, но не Советами по образованию. Они могут работать при государственных школах, общественных группах или управляющих компаниях. Количество различных форм, которые могут принимать контрактные школы, практически бесконечно. Как и чартерные школы, такие школы пользуются гораздо большей автономией, чем традиционные частные школы.

Эти модели представляют собой всю палитру альтернативных школ, успешно действующих с 2001г. Они не похожи друг на друга, т.к. уникальность является их отличительной чертой. Они придерживаются общих концепций в области альтернативного обучения, но в области их практической реализации они могут сильно отличаться друг от друга. Каждый из перечисленных типов альтернативного образования представлен хорошо налаженными, успешно работающими школами. Они подают пример эффективной работы альтернативных систем образования.

В школьном образовании США ключевым словом сегодня является «выбор», и альтернативные школы могут стать тенденцией будущего. Если учащиеся успешны в школе, они могут продолжить обучение в вузе, а ро-

---

<sup>139</sup> Novich, Bebe. Ada (Americans with Disabilities Act) and section for charter and contract schools. Chicago, Illinois. 2009, с.25

дители могут выбрать, какая школа отвечает образовательным потребностям их ребенка.

## **5. Особенности организации учебно-воспитательного процесса в альтернативных школах США**

Стало предельно очевидным, что совершенствование общества наступившего XXI века связано с системой образования, в основе которого лежат идеи гуманизма, ибо только гуманистическая педагогика, по сути, нацелена на признание самоценности человека, его права на свободное развитие и полное проявление его сущностных сил. Педагоги-гуманисты всех времен были убеждены в том, что для преобразования школы необходимы не новые педагогические теории и методики, а, прежде всего, изменение взгляда взрослых на природу детства. Методы и стратегии преподавания в альтернативном образовании США обеспечиваются преподавателем, который создает условия для комфортного обучения. Наиболее мощным фактором, обеспечивающим продолжительность пребывания ребенка в школе является доброжелательная атмосфера, забота и внимание к каждому ребенку.

Выделяют четыре общепринятые характеристики альтернативных программ, делающие их эффективными.

Малая наполняемость. Чем меньше – тем лучше. Небольшое количество детей необходимо для создания и поддержания чувства семьи и принадлежности к обществу.

Забота обо всех учащихся. Личное внимание - ключ к успеху студента в альтернативных школах. Небольшой размер, готовность учителей выступать в качестве советников и принимать участие в обсуждении проблем учащихся, цель создания семейной атмосферы являются главными элементами в среде альтернативных школ, которые делают их эмоционально поддерживающими для студентов.

Благоприятные условия. В альтернативных школах пространство, в котором находятся студенты принадлежит им, обстановка близка к

домашней, отношения ученик-учитель устанавливаются для общения один на один. Услуги по оказанию услуг дополнительного образования являются составной частью учебного плана студента.

Чувство принадлежности к коллективу (Коллективный дух). Во многих альтернативных школах говорится о чувстве принадлежности к коллективу (коллективном духе), указывая на то, что студенты и школьники сотрудничают с целью поддержания работы школы. Сотрудники и учащиеся устанавливают цели, которые они признают, считают важными, принимают и обсуждают на общих собраниях. Общие собрания помогают развить понимание цели и групповую поддержку. Самодисциплина – пример общей цели, признанной преподавателями и студентами, и разделенной ответственности.

Среди требований, которые предъявляются к альтернативным программам, необходимо отметить следующие:

- программа должна быть спланирована таким образом, чтобы обеспечить ранний и частый успех школьникам, для которых это очень важно, в связи с тем, что многие из них уже испытали повторяющиеся школьные трудности, и сомнения об их состоятельности.

- программа должна иметь четкие и ясные цели, которые проецируют ее ориентацию и разъясняют результаты. Только таким образом (а) молодежь может со знанием дела выбирать альтернативу, (б) его стандарты становятся общественными и общедоступными, (в) сотрудники имеют доступ к последовательно приготовленным указаниям при принятии ежедневных решений.

- практический компонент обучения имеет несколько функций и имеет важное значение. Некоторые успешные программы делают акцент на наблюдениях, другие настаивают на обучении через деятельность в службе волонтеров или оплачиваемой работе. Однако все со-



гласны с тем, что некоторые формы экспериментального обучения должны быть существенной частью в программе всех учащихся.

- единый учебный план, извлеченный из некоторых предметных областей, должен быть частью программы каждого студента. (Основой для создания единого учебного плана могут быть вопросы, темы или проблемы; но она должна выступать для организации и представления содержания за исключением просто частичного продвижения через отдельные или связанные дисциплины). Такая организация помогает студентам использовать то, что они изучают.

Что касается культуры и общешкольной атмосферы, учащиеся и учителя принимают участие в составлении программы школы, которая направлена на их академическое, эмоциональное и социальное развитие. Отношения в школьном сообществе носят теплый и доброжелательный характер. Учителя представляют собой не только носителей знаний, но консультантов, друзей и наставников. Высокие и одновременно очень гибкие требования к учащимся.

С точки зрения организационной структуры, как школы, так и отдельные классы небольшие по размеру для того, чтобы поддерживать чувство общности и создать условия для межличностного взаимодействия учителей и учащихся. Относительная автономия присуща большинству успешных альтернативных образовательных программ, которые отличаются определенной свободой от стандартных и традиционных управленческих процедур. Учителя и учащиеся принимают участие в соуправлении и принятии решений. Инвариантная и вариативная часть программ обучения являются основой для связи обучения с будущей жизнью ученика. В учебные планы школ внедрены курсы по выбору. Альтернативные программы реализуются либо в рамках традиционной школы, либо в отдельном здании школы.

Главной характеристикой учебного плана и методов обучения, альтернативные программы дают учителям возможность выбора гибкой стратегии и методов обучения, которые включают в себя индивидуализацию обучения, коллективный способ обучения, компетентностный подход, обучение командой преподавателей, тьюторство, терапию, развитие мышления. Учебный план варьируется от внимания к отдельным умениям до личностного развития в целом.

Важным признаком альтернативных школ является то, что они имеют программы, обеспечивающие тесную связь с родителями, общиной, органами здравоохранения, социальными службами.

Существуют общепринятые требования к педагогическому коллективу, учителю:

- тесный контакт учителя с учащимися, установление свободного доверия, уважения, взаимопонимания, уметь выслушивать учащихся, прогнозировать их потребности; ответственность педагогического коллектива за качество учебных программ;

- доброжелательно и терпимо относиться к критике учащихся;

- учить выполнять принятые решения; не оказывать давления на мнение учащихся.

Для работы в альтернативном образовательном учреждении необходимо иметь диплом преподавателя, также как и для традиционной школы. Он может быть бакалавром, магистром или доктором наук. Однако для более успешной и эффективной работы в школе данного типа, необходима специальная подготовка будущего преподавателя. Ученики в альтернативной школе отличаются от тех, кто учится в традиционной. Большинство из них находятся в так называемой «группе риска», это те учащиеся, которые имели определенные трудности обучения и не смогли проучиться в общеобразовательной школе. Существуют множество типов альтернативных

школ, и в каждой из них есть свои особенности и требования к подготовке учителя.

Отношения учитель-ученик в альтернативном образовательном учреждении отличаются от подобных отношений в традиционной школе тем, что в альтернативной школе у проблемного ученика больше шансов получить более интенсивную помощь. Сотрудники альтернативных образовательных учреждений должны быть компетентны в областях науки и иметь специальную подготовку для оказания постоянной помощи учащимся с хронически разрушительными и насильственными признаками поведения. Учителя альтернативных школ должны предоставлять дополнительные консультации в дополнение к строгому академическому обучению. Было бы также важно иметь психологов, работников семейных центров и работников вспомогательных служб за пределами школы для оказания помощи учителям альтернативных школ по работе с учащимися в этих условиях.

В ходе проведенного исследования и изучения литературы, выяснилось, что не во всех штатах США существуют специализированные курсы и программы подготовки преподавателей альтернативных школ. Однако некоторые учебные заведения, такие как Колледж Альверно в Милуоки, штат Висконсин предлагают программу обучения на Магистра искусств в области преподавания по специализации учитель в альтернативной школе. Длительность такого курса в семестр составляет 30 часов. Эта специализация готовит лицензированных учителей к работе с учащимися, которые не увенчались успехом в традиционной школе, и помогает усилить навыки учителей в разработке комплексных учебных программ, используя систему оценивания для поддержки обучения и адаптации учебных программ к потребностям учащихся, находящихся в группе риска.

Квалифицированные кандидаты должны иметь диплом преподавателя и работать в школе, где они смогут пройти практику. Будущие учи-

теля альтернативных школ завершают основные требования для магистра искусств, а также изучают следующие курсы: Цели образования в демократии, Основы практического оценивания, Объединение программ обучения, Наставничество: укрепление профессиональной практики, Презентация портфолио преподавателя, также им предоставляются курсы по выбору.

Альтернативные школы могут предоставить полезную рабочую среду для целеустремленных учителей способных разработать инновационные учебные программы, направленные на создание индивидуальных стилей обучения учащихся.

Интересным фактом оказалось то, что большинство учителей в альтернативных школах имеют более высокий уровень удовлетворенности работой, чем их коллеги в традиционной школе. Результаты проведенных опросов показали, что учителя в альтернативных школах проводят более часто такие виды деятельности и мероприятия как преподавание в небольших группах, обучение один на один, выездные уроки, помощь в трудоустройстве учащихся, компьютерное обучение, профориентации, научные консультации и более частые беседы с учащимися, чем учителя в общеобразовательных школах. Учителя альтернативных школ, как правило, используют реже стандартизированные тесты и домашние задания, чем их коллеги в традиционных школах.

М. Рэйвид сравнила альтернативные программы и особенности подготовки учителей в школе Ренессанс пригорода Индианаполиса, штат Индиана, и школы Ричард Милберн, работающей в нескольких штатах. Автор беседовала с директором школы Ренессанс и главным исполнительным директором средней школы Ричард Милберн о школьной философии. Ни Ренессанс, ни Ричард Милберн не требуют от учителя наличия специальной подготовки кроме наличия преподавательского диплома, но учителя должны иметь заинтересованность и желание помогать учащимся. Школа

Ренессанс ищет творческих и легко приспособляемых учителей, которые могут использовать различные подходы в обучении. Средняя общеобразовательная школа Ричард Милберн обращает основное внимание на образ мышления учителя: если учитель считает, что дети не плохие и что им можно помочь, тогда он сможет работать по программе школы Ричард Милберн. Автор утверждает, что обе эти программы подобраны по кусочкам специально для учеников, которые не могут справиться в обстановке традиционной школы.

Как видно из различных путей в области педагогического образования альтернативных школ, не существует единого определения «учитель» в альтернативном образовании. Учитывая ряд различных концепций обучения и преподавания в альтернативных школах, легче описать то, чем учитель в альтернативном образовании не является: так как все модели альтернативного образования сходятся в личностно-ориентированном подходе, учителя никогда не выступают в роли лишь агентов по предоставлению учебного материала. С разной степенью вмешательства, роль учителя ранжируется в диапазоне от тренера до организатора и руководителя индивидуализированного обучения в эмпирических условиях обучения.

Наименьшее вмешательство в деятельность учителя отмечается в демократической или свободной школе. В школе Summerhill, например, учителя проводят занятия по расписанию, но учащиеся сами решают посещать ли им занятия. Альтернативная школа Миннеаполиса определяет учителей в альтернативных школах как "личных тренеров", которые в обстановке один на один помогают отдельным детям лучше понять свое собственное обучение и мотивацию и научиться ставить цели самостоятельно.

Ряд альтернативных школ штата Миннесоты разработали четкие рекомендации, которые отражают требования к роли учителя в альтернативной школе: обучение детей должно быть в значительной степени под их

самостоятельным контролем. В обязанности учителя входит работа в балансе между поддержкой и вмешательством, а также он должен знать, когда не стоит вторгаться в деятельность ребенка. Любые задания учителя должны быть представлены не насильственным способом, например, путем предоставления материала, когда дети готовы к уроку. Учителя должны узнавать и отслеживать интересы и потребности ребенка и, при необходимости оказывать помощь ребенку в их формулировке. Ученики могут свободно выбирать, с каким учителем работать, поэтому учителя должны уметь распознавать, когда у ученика возникло желание поработать с другим учителем. Для разрешения конфликтов, учителям придется использовать сложную систему требований и игр, в которой учитель имеет те же права, что и ученик. Игра рассматривается как работа учеников, и, таким образом, ответственность учителя заключается в том, чтобы обеспечить условия, в которых деятельность может осуществляться до естественного конца и не прерываться по произвольному требованию взрослых. По просьбе учащихся получить уроки по языку или математике, в одиночку или в группах, учителя должны быть свободны и хорошо подготовлены.

Вальдорфская педагогика с ее упором на эмоциональное и нравственное развитие учащихся придает особое значение долгосрочным отношениям ученик-учитель, которые позволяют учителям лучше реагировать на эмоциональные потребности и потребности развития каждого ученика. Так называемый "классный руководитель", часто преподает одной и той же группе учеников в течение восьми лет. Целостный подход школы к учебным планам требует того, чтобы учителя интегрировали методы обучения и материалы творческим путем по их собственному усмотрению. Классный руководитель несет ответственность за двухчасовой "основной урок" каждое утро и обычно за один или два урока в течении дня. Во время основного урока, учитель пытается интегрировать несколько основных учеб-

ных предметов с творческой деятельностью и воображением, например с живописью, музыкой или драмой.

Некоторые альтернативные школы отказались от традиционного одного учителя в классе. В большинстве классов школ Монтессори есть ведущий преподаватель, которого поддерживает второй учитель или помощник. Учителя, как правило, работают с одним или двумя учащимися в одно и то же время, консультируя и наблюдая за учащимися, работающих индивидуально или в небольших самостоятельно выбранных группах. Во многих альтернативных школах, учителя тратят больше времени на наставничество и контроль процесса обучения отдельных лиц или небольших групп, чем непосредственно давая уроки. В школе, основанной на концепции индивидуализированного обучения, учителя требуют значительных диагностических навыков, так как они должны представить в индивидуальной работе с учащимися новый сложный материал на основе уровня компетентности, которой они добились.

Роль учителя в школе Монтессори носит более косвенный характер: одной из основных задач учителя является подготовка стимулирующей среды обучения, состоящей из автономных и адаптивных учебных материалов, посильных для той стадии развития учащихся, в которой они находятся. Материалы для детей младшего возраста можно часто купить в готовом виде, в то время как в старших классах учителя школы Монтессори тратят значительное время на создание собственных учебных материалов соответствующих конкретным потребностям разнообразной учебной программы и растущему потенциалу учащихся.

Во многих альтернативных школах отводится место для экспериментального обучения в более крупных проектах. Экспериментальное обучение представляет собой методологию, в которой учителя целенаправленно занимаются с учащимися на практических занятиях и в целях расширения знаний и развития навыков. Учителя организывают сложные опыты, в

которых учащиеся могут брать на себя инициативу, принимать решения и отвечать за результаты. Это одна из основных задач учителя создавать проблемы и оказывать поддержку учащимся в процессе их решения, делая опыты, и гарантируя их физическую и эмоциональную безопасность. Ключевая компетенция учителя заключается в распознавании подлинных возможностей учащихся для обучения. Хотя метод проб и ошибок можно отнести к одному из главных в проведении опытов и решении проблем, но учителя должны быть готовы иметь дело с неопределенностью, риском и неудачей, используя профессиональные приемы.

Подготовка, образование и профессиональное развитие является значимым для преподавателей альтернативных школ. Учителя часто сталкиваются с тем, что оказываются недостаточно или полностью не подготовленными для работы в такой учебной среде. Знания широкого спектра учебной программы, специализированные педагогические техники, управление в классе, способность прийти на помощь, и другие способности, навыки и знания относящиеся к работе с учащимися, находящимися в группе риска являются неотъемлемой частью подготовки учителя альтернативной школы. Нехватка образовательных программ как по бакалавриату, так и магистратуре в области подготовки учителей для работы в альтернативной школе оставляет тысячи учителей без специальной подготовки.

Программы по подготовке учителей для традиционной школы не полностью соответствуют требованиям подготовки преподавателей для альтернативных образовательных учреждений. Более того, многие учителя оказываются в альтернативной школе по распределению, а не по собственному желанию. Поэтому должна проводиться работа по подготовке преподавателей на соответствующем уровне и поддержке профессионального развития для работы с учащимися находящимися в группе риска в альтернативных образовательных учреждениях.



Рассмотрим подробнее особенности организации учебно-воспитательного процесса в некоторых типах альтернативных школ США.

**Школы Марии Монтессори.** На сегодняшний день имеется не так много альтернативных педагогических систем, которые, пройдя столетний путь, не только сохранились в авторском варианте, но и усилили свои позиции, прочно заняв определенную нишу в мировом педагогическом процессе. Одной из них является педагогика Марии Монтессори. Во всех странах мира распространены сотни Монтессори-школ, заявляя о себе как о мировом педагогическом движении. В США действует более 4800 Монтессори-школ, в которых учатся около 400 000 детей. Объяснением этому, вероятно служит то, что для Монтессори-школы личность каждого ребенка всегда представляет неповторимую индивидуальность, имеющую право на любовь и уважение.

Многие идеи М.Монтессори уже давно стали общепризнанными во всем мире. В то же время они носят статус альтернативного образования. В процессе своей кропотливой работы она отобрала именно тот дидактический материал, который стимулировал естественное развитие малышей.

Более того, многолетний практикой М. Монтессори доказано, что ее школа интегрирует достижения человеческой культуры в самостоятельном развитии преуспевающей интеллектуальной личности не только подрастающего человека, но и собственно самого педагога, делая его не просто способным к саморазвитию, но, что очень важно, обретающим свободу и внутреннюю независимость. Автору удалось убедиться в этом лично во время языковой и научно-методической стажировки в Университете Миннесоты (США), посетив школу Сьюарда Монтессори, расположенную в тихом микрорайоне на юго-востоке Миннеаполиса.

Посещение школы Сьюарда-Монтессори помогло получить всестороннее представление о философии системы образования Монтессори. В классе учащиеся от 9 до 12 лет, занимающихся каждый своим делом: кто-

то писал, кто-то читал книгу. Пройдясь по комнате, можно увидеть множество сборников рассказов, научной литературы по различной тематике. Также на полках лежали глиняные модели различных объектов, сделанных детьми. Среди них были модели транспорта, Великой Китайской стены, Китайского дракона, Эйфелевой башни и многих других объектов. На мой взгляд, это способствует культурному развитию учащихся и формированию у них знаний о достопримечательностях мира. На доске уже был написан распорядок дня с 7.30 утра до 1.30 дня. В этом списке отражалось специально отведенное время на все виды занятий, а также обед и уборку в классе. Перед переключением на тот или иной вид деятельности учитель акцентировал внимание учащихся с помощью колокольчика или выделения определенного пункта на доске. Большая часть дня была посвящена чтению, обсуждению прочитанного произведения. Во время занятия ощущалась неформальная обстановка, дети были раскрепощены, один мальчик даже сидел на полу, но не спокойно, а постоянно двигаясь. Учитель не придавал этому никакого значения. Во время выполнения письменного задания ребятам помогал волонтер. После перерыва на уборку был самый интересный этап этого дня - показ презентаций. Пока дети заканчивали уборку, учитель написал на доске просьбу всех сесть вокруг. Ему не понадобилось даже ничего произносить, так как дети достаточно внимательны, и в течение минуты все уже расселись по кругу. Некоторым ученикам нужно было подготовить презентацию животного, а другим - прочитанной книги. Стоит заметить, что после каждого выступления учитель просил учащихся сказать несколько комплиментов выступавшему, что, несомненно, его радовало и поощряло проделанную им работу. На протяжении всего дня дети хорошо взаимодействовали друг с другом и наслаждались работой.

Школа Сьюарда Монтессори - школа с углублённым изучением предметов. Обучение происходит в благоприятной и заботливой окружающей

среде. Основываясь на теориях и методах, развитых Марией Монтессори, Сюард использует индивидуализированный, самостоятельный подход, который поддерживает учащихся в их собственном темпе развития. Сюард помогает ученикам развивать свои дарования и таланты, чтобы стать целеустремленными и уверенным в себе. Учитель в классе Монтессори - больше «помощник», чем просто преподаватель. Специальное обучение требуется для того, чтобы стать Монтессори-учителем, реализовать ее философию и учебные методы. Подготовка Монтессори-учителей доступна почти в 100 учреждениях, расположенных в США и в других странах мира.

По мнению М. Монтессори дети проходят различные стадии, поэтому классные комнаты организованы для разновозрастных групп, объединяющих детей с 3-6 лет, 6-9 лет, 9-12 лет и т.д. Это играет определенную роль в удовлетворении социальных потребностей каждого ребенка. Разновозрастный класс также создает сообщество, в котором дети различных возрастов сотрудничают вместо того, чтобы конкурировать друг с другом. Это приводит к развитию чувства уважения друг к другу. На протяжении всего периода обучения в школе Монтессори, у каждого ученика есть возможность почувствовать себя самым младшим в группе, средним и старшим.

Каждый человек, соприкоснувшийся с педагогикой Монтессори, вдруг начинает ощущать нехватку чего-то важного в своем образовании, что, в конечном счете, подводит его на путь самоисследования и, прежде всего, на личностном уровне, гораздо более глубинном, чем профессиональном. Люди, которым посчастливилось окунуться в педагогическое пространство Монтессори, всегда ощущают физическое наслаждение от свободы общения с детьми, которое, будет сопровождать и меня в течение всей жизни.

**Чартерные школы.** Чартерные школы, как правило, это небольшие школы (в среднем количество поступающих учащихся в год составляет 242 по сравнению с 539 в традиционных государственных школах). Более того, эти школы предлагают широкий спектр учебных программ и учебной практики<sup>140</sup>.

Чартеры выдаются на определенный период времени, обычно на период от 3 до 5 лет, которые возобновляются после окончания срока субсидирующим лицом. Чартер представляет собой контракт, который содержит подробную информацию о миссии школы, программе, целях, учащихся, методах оценивания и способах измерения успеха - бизнес-план, так сказать. Для более плодотворной работы, эти школы находятся под постоянным давлением, так как они несут ответственность перед своим спонсором, как правило, перед органами государственного или местного самоуправления, и поэтому для них является необходимым предоставлять им высокие академические результаты. Администрация чартерных школ должна придерживаться чартерного договора.

Чартерные школы на протяжении многих лет показывали многообещающие, но смешанные результаты. С одной стороны, есть примеры успешных школ, когда некоторые чартерные школы получают продление их договора, в связи с выполнением целей чартерного договора. С другой стороны, есть школы, чьи контракты были отменены из-за отсутствия надлежащего финансового управления или отсутствия необходимых достижений.

Закон гласит, что все чартерные школы должны проводить справедливые и открытые допуски, и привлечь все слои общества. Тем не менее, проблема возникает, когда количество учащихся, желающих поступить больше, чем число, которое может быть принято. В этом случае, многие чартерные школы используют лотерейную систему или придерживаются

---

<sup>140</sup> Чартерные школы США. URL: <http://www.uscharterschools.org>.

порядка очереди. Некоторые чартерные школы отдают предпочтения при регистрации следующим группам лиц:

- детям учителей или иных сотрудников школы
- учащимся, которые ранее были зачислены в школу
- братьям и сестрам
- учащимся, находящимся в академической группе риска

Школы регистрируют учащихся таким образом, чтобы сохранялась параллель с остальными школами района в плане расового/этнического баланса<sup>141</sup>.

Главным преимуществом чартерных школ является предоставление права выбора. Учащиеся и их родители получают множество образовательных опций в этих школах. Сторонники чартерных школ утверждают, что даже учащиеся, которые не посещают чартерных школ, получают прекрасный опыт уже от наличия чартерных школ, поскольку их существование заставляет традиционные школы улучшить свои академические программы для того, чтобы конкурировать и привлекать большее количество учащихся. Сторонники считают, что при правильном управлении, чартерные школы могут служить лабораторией для проведения экспериментов в области образования и инноваций. Ослабление некоторых правил может освободить учителей и администрацию от разработки и осуществления новых стратегий обучения. По крайней мере, тот факт что, чартерные школы находятся под постоянным наблюдением, они не имеют возможности уклоняться от возложенных на них требований, что повышает их ответственность и означает, что они должны представить себя в лучшем свете, либо им будет грозить закрытие. Этот дополнительный стимул, безусловно, влияет на обучающую среду в чартерной школе.

В качестве недостатков противники чартерных школ называют то, что чартерные школы работают как бизнес в дополнение к образователь-

---

<sup>141</sup> Законодательство о Чартерных школах. URL: <http://www.charterschoolaw.com/>

ному учреждению. По мнению критиков, чартерные школы находятся в зависимости от рыночной обстановки, которая может привести их к принудительному закрытию и лишению учащихся непрерывного образования. Профсоюзы учителей в частности выступают против движения чартерных школ. Иногда чартерные школы разделяют учащихся по расовой и классовой принадлежности, и более того чартерные школы не всегда удовлетворяют потребности учащихся с ограниченными возможностями или недостаточным знанием английского языка<sup>142</sup>.

Чартерные школы являются государственными школами на выбор, выбираемыми преподавателями и учащимися. Их преимущество заключается в том, что они предоставляют больше свободы учащимся, чем традиционные государственные школы. Как правило, эти школы предоставляют больше полномочий преподавателям и учащимся в принятии решений. Вместо того, чтобы нести ответственность за соблюдение норм и правил, они несут ответственность за результаты учебы.

Эта свобода дала чартерным школам определенные преимущества. Они независимы в апробации новых форм обучения, экспериментировании и поисках лучшего способа для достижения взаимопонимания со своими учащимися. Они избегают вмешательств государственных чиновников и множества сложных постановлений правительств и т.д. Однако, эта свобода несет и определенные недостатки. Чартерные школы относятся к образованию как к готовому продукту, они не могут оказать финансовую поддержку учащимся, например, в вопросах транспортных расходов. Поэтому перед подачей заявки в данный тип школы, нужно убедиться, что вы обладаете всей необходимой информацией<sup>143</sup>.

**Магнитные школы** отличаются от частных или приходских школ тем, что они остаются частью государственной системы школьного обра-

---

<sup>142</sup> Sandham, J. L. (2011). Challenges To Charter Laws Mount. Education Week. 05/02/2011, Vol. 20 Issue 33, p1, 3, p, 1

<sup>143</sup> Nathan J. (2009). Charter Schools Get High Grades. The Education Digest, 65, no.2, 46-9

зования. Они отличаются от Чартерных школ тем, что формально остаются частью государственной системы школьного образования. Чартерные школы имеют другую организационную модель (т.е. они имеют устав (Хартию), который заменяет обычную школьную администрацию). Магнитные школы управляются обычной школьной администрацией (они не действуют сами по себе).

В отличие от других государственных школ, Магнитные школы обычно реализуют альтернативные или усложненные методы обучения. Примером может служить школа Монтессори. Однако не всякая школа Монтессори является школой с уклоном. Существуют также государственные школы, не являющиеся Магнитными школами, но также показывающие прекрасные учебные результаты. Магнитные школы отличаются от других государственных школ тем, что они получают дополнительное финансирование, позволяющее им тратить больше денег на учащихся, оборудование, учителей, программы и т.д.<sup>144</sup>

Магнитные школы имеют три отличительные черты:

- Особые учебные программы или особый подход к обучению
- Привлечение учащихся из других школьных округов
- Разнообразие как одна из задач школы

Магнитные школы предлагают особые учебные программы, например физико-математические школы или школы искусств, либо особые подходы к обучению, например по системе Гарднера.

Иногда в традиционной школе работает программа «с уклоном» наряду с обычной программой. В таком случае говорят о программе «Магнитные школы внутри школы». Другие школы являются полностью «Магнитными школами».

---

<sup>144</sup> Bailey, J. D. (1987). Research needed to assess the performance of magnet schools. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement, ED 284 952.

Подчеркивая достоинства Магнитных школ, их сторонники подчеркивают, насколько успешно такие школы привлекают учащихся из других округов, какого высокого уровня академической успеваемости достигают учащиеся, как такие школы предоставляют семьям разнообразие внутри государственной системы образования, а также как Магнитные школы оказывают влияние на всю систему государственного образования. Несомненно, многие Магнитные школы привлекли родителей из других округов, тем самым способствуя десегрегации в системе государственного образования. Но это не единственное достоинство таких школ.

Магнитные школы реализуют специальные программы, с упором на какую-то тему или образовательный метод, что способствует преданности учащихся и преподавателей именно данной школе. Благодаря этому учащиеся показывают более высокие достижения, чем в обычных школах.

Магнитные школы дают учащимся и родителям возможность выбора в городских школьных округах в рамках государственной образовательной системы.

Сторонники Магнитных школ также указывают на то, что передовые образовательные технологии, применяемые в таких школах, часто распространяются и на соседние школы, что повышает качество методики обучения в целом.

Критики Магнитных школ указывают на то, что такие школы в целом проявляют «несправедливость», забирая лучших учеников из соседних школ, что часто отбор в школу с уклоном не проходят те дети, которые могли бы много получить от обучения в такой школе, на проблемы разнообразности учащихся, которая до сих пор существует в школах с уклоном, а также на то, что Магнитные школы пользуются программами обычных школ.

Среди аргументов против системы Магнитных школ есть и такие: если родители посылают своего ребенка в школу с уклоном, потому что



она намного лучше обычной школы, то почему не сделать все школы Магнитными школами? Почему Магнитные школы получают дополнительные средства на создание особых программ? Как быть учащимся, которых не приняли в такую школу? Еще один аргумент: Магнитные школы решают проблему географической сегрегации, но создают новую проблему сегрегации на основе способностей или талантов учащихся. Поскольку лучшие ученики уходят в Магнитные школы, то от этого страдают обычные школы. У них не остается талантливых учеников, закрываются шахматные клубы и научные кружки, которые могли дать «обычным» школам искру образовательного успеха.

Отбор при приеме в Магнитные школы служит стимулом для учащихся со слабой успеваемостью или проблемами в поведении, если они хотят поступить в такую школу. Следовательно, Магнитные школы не могут принимать всех учащихся, которые хотят туда поступить. Около 1/3 всех Магнитных школы принимают детей по конкурсу.

Критики Магнитных школ указывают, что в таких школах мало представлено учащихся из семей с низким доходом, из семей, где английский язык не является родным, и учащиеся, требующие коррекционно-компенсирующего образования. И наконец, распространенным аргументом против Магнитных школ является то, что, даже если они работают хорошо, приносит ли это пользу государственной образовательной системе в целом? Возможно, Магнитные школы отнимают и без того скудные ресурсы у соседних школ, которые стремятся улучшить свои показатели.

Как можно заметить, многие из этих аргументов затрагивают философские аспекты существования Магнитных школы и не рассматривают их образовательную деятельность. Это объясняется тем, что, как правило, обучение в таких школах полностью удовлетворяет учащихся и их родителей.

Магнитные школы изначально создавались для десегрегации государственных школ. Путем привлечения учащихся в другие школьные округа создавалось более сбалансированное распределение учащихся по расовому и национальному признаку. Специализированные учебные программы и подходы к обучению стали побочным эффектом при решении этой задачи. К сожалению, в настоящее время стремление учиться в таких школах превосходит возможности зачисления учащихся. Поэтому многие учащиеся, желающие учиться в таких школах, вынуждены оставаться в обычных колах в своих школьных округах.

Цель каждой программы с уклоном – высокие образовательные достижения, культурное многообразие, предоставление выбора в учебных планах. Магнитные школы способны поддерживать высокие стандарты в образовании благодаря дополнительному финансированию и «отобранному» контингенту учащихся. Хотя Магнитные школы не всегда могут достичь максимума своих целей, они являются значимым звеном в цепи образовательных возможностей. Как уже подчеркивалось выше, количество учащихся, желающих поступить в такую школу, может в десять раз превышать количество учащихся, которых она может принять<sup>145</sup>.

**Контрактные школы** – одна из многих возможностей, которые используются школьными округами для достижения своих образовательных целей. Поскольку такие школы очень гибкие, они замечательно приспособлены для того, чтобы предоставить специальные услуги или заполнить определенные пробелы.

Контрактная школа - это любое лицо или организация, которая заключает контракт с округом для предоставления образовательных услуг с соблюдением условий данного положения. Это могут быть, в том числе, коммерческие и некоммерческие организации, программы он-лайн обучения, специальные или дополнительные программы. Контрактная школа»

---

<sup>145</sup> Magnet schools of America. URL: <http://www.magnet.edu>

не может быть религиозной по своей сути, и образовательные услуги, материалы и оборудование, которые она предоставляет, должны быть нерелигиозного характера. Образовательные услуги могут быть нацелены на достижение одной или более задач, определенных Советом<sup>146</sup>.

Процедура принятия контрактных школ в Округ заключается в следующем: сначала Округ оценивает, какие образовательные программы следует предоставлять через контрактные школы. Затем Округ публикует Заявку для потенциальных контрактных школ, собирает и оценивает ответы, получает информацию от заинтересованных лиц Округа, и затем дает Школьному Совету рекомендацию. Округ принимает все предложения от потенциальных контрактных школ, даже если они не соответствуют Положению. Окончательное решение, с какой конкретно школой Округ будет заключать контракт, принимает Школьный Совет.

Существует специальное Положение, которое описывает набор условий, которые должны быть включены в любой контракт между Округом и контрактной школой. Например, контракт должен устанавливать конкретные, измеримые результаты, по которым будет оцениваться деятельность контрактной школы. Также устанавливаются условия оплаты, которые могут включать премии или сдельную оплату в зависимости от достижения или превышения результатов, описанных в контракте. Также прописываются условия прекращения деятельности, с возможностью прекращения или невозобновления контракта, если школа не показывает оговоренных результатов<sup>147</sup>.

Кроме того, школа должна предоставлять Совету ежегодный отчет о своей деятельности и ее воздействии на Округ. Школьный Округ считает ценностью возможность выбора школы, т.к. гибкость и инновационность

---

<sup>146</sup> Hadderman, M. Contract Schools. Trends and Issues. ERIC Clearing-house on Educational Management, Eugene, Or. 2010, pp.43-47

<sup>147</sup> DeGrow, M. (2011). Contract Schools Bring Innovative New Choices to Denver Public Schools. Research Associate, Education Policy Center, Independence Institute. June, pp.31-35.

необходимы, чтобы предоставить всем учащимся качественные образовательные программы, при условии рационального использования ограниченных ресурсов, выделяемых на образование. Образовательный Совет считает, что контрактные школы являются одной из многочисленных возможностей, которые Округ должен использовать для достижения своих образовательных целей. Администрация Округа оценивает, какие образовательные программы следует предлагать через контрактные школы, принимая во внимание особый характер программы, неудовлетворенные потребности Округа, запросы жителей Округа, финансовую эффективность и другие критерии, определяемые Округом.

Ответственный за конкретную программу или его представитель (далее – ответственное лицо) предоставляет Совету, по крайней мере 1 раз в год, результаты оценки программы. После консультаций с ответственным лицом Совет вырабатывает приоритетный список потенциальных контрактных школ. Ответственное лицо обязано, по крайней мере 1 раз в год, публиковать Заявку на предложения от потенциальных контрактных школ (далее – Заявка). Заявка должна включать, кроме прочего, ежегодный список приоритетов, принятый Советом. Округ должен рассматривать все предложения от потенциальных контрактных школ.

Округ разрабатывает шкалу критериев, чтобы оценить достоинства предложений, поданных на Заявку, а также других предложений, касающихся контрактных школ. После утверждения Советом, шкала должна быть опубликована. Критерии могут иметь различный вес, исходя из потребностей Округа. Ответственное лицо распространяет информацию о значимых предложениях, поданных на Заявку, и других предложениях, касающихся контрактных школ. Ответственное лицо отводит достаточное количество времени и предоставляет различные средства для получения ответов от заинтересованных лиц Округа, таких как преподавательский состав, персонал и руководители; родители и учащиеся; члены бизнес-

сообщества; представители широкой общественности. Для достижения этой цели он может организовать встречи с общественностью или распространять информацию в электронном виде, исходя из необходимости и эффективности.

Ответственное лицо представляет Совету те предложения, поданные на Заявку, или другие предложения, касающиеся контрактных школ, которые заслуживают рассмотрения Советом, если таковые найдутся. Совет выносит окончательное решение, будет ли Округ заключать контракт с какой-либо из школ. После вынесения такого решения, Совет уполномочивает ответственное лицо вести переговоры и исполнять контракт от имени Округа. Он готовит проект контракта с контрактными школами, который включает следующие условия:

- причину (причины), по которой Округ принял решение о заключении контракта с данной школой, такие как предоставление специфических услуг, обслуживание определенных категорий учащихся, удовлетворение конкретных потребностей;
- конкретные, измеримые результаты, по которым будет оцениваться деятельность контрактной школы, например, успеваемость учащихся, финансовая деятельность, руководство, действия;
- используемые средства оценки, которые будут измерять, как минимум, успеваемость учащихся, чтобы 1) дать возможность сравнения с учащимися других школ Округа и 2) вести учет успеваемости отдельных учащихся;
- страховые условия и компенсации, чтобы гарантировать, что Округ не будет нести неоправданной ответственности;
- определение контрактной школы как независимой стороны контракта и самостоятельной организации, таким образом, персонал является персоналом школы, а не Округа;

- условия оплаты, которые могут включать премии или сдельную оплату в зависимости от достижения или превышения результатов, описанных в контракте;
- продолжительность контракта, которая не должна превышать пять лет, если не присутствуют особые обстоятельства;
- будет ли контрактная школа покупать услуги у Округа, и если да, то на каких условиях;
- контрактная школа не должна дискриминировать при принятии на учебу или работу никаким образом, согласно законам штата или федеральным законам;
- условия прекращения деятельности, описывающие обстоятельства, при которых Округ или контрактная школа могут прервать контракт до истечения срока его действия; эти условия должны прояснять, что контракт может быть прекращен или не возобновлен, если школа не показывает оговоренных результатов;
- условия расторжения контракта, устанавливающие, какие активы возвращаются Округу после прекращения или расторжения контракта.

Как минимум один раз в этот человек предоставляет Совету отчет, включающий, по крайней мере, следующую информацию: 1) сравнительный анализ успеваемости учащихся в контрактных школах и в остальных школах Округа; 2) финансовый эффект от работы контрактных школ в Округе; 3) количество учащихся в контрактных школах; и 4) количество и тип контрактных школ в Округе<sup>148</sup>.

Школа Гуманитарных и Технических Наук (PUC Arts and Technology High School) в Миннесоте – один из примеров контрактной школы, которую мне удалось посетить во время годовой стажировки в университете Миннесоты в 2009-2010 гг. Как и у любой другой школы, там есть свои

---

<sup>148</sup> Hadderman, M. (2010). Contract Schools. Trends and Issues. ERIC Clearinghouse on Educational Management, Eugene, Or. pp.76-95

традиции. Одной из них является прощание с учениками. Когда учащиеся уходят из школы в конце дня, сотрудники часто провожают их лозунгом: «Берегите себя и мечтайте о большем!» В прошлом году они расширили этот лозунг: «Берегите себя, мечтайте о большем, и читайте книги!»

В этом лозунге заключено краткое изложение работы школьного сообщества, в котором 27 сотрудников и 200 учащихся работают вместе, создавая культуру познания и уважения. Школа расположена в центре северного Миннеаполиса. Она предлагает альтернативную программу, реализующую холистический (целостный) подход к академической успеваемости и успеху. Реализуется единый подход к здоровью и благополучию, поощряются мечты и надежды, подчеркивается необходимость обучения и поиска в течение всей жизни. Учащиеся этой школы становятся исследователями, постоянно стремящимися к общей цели всей школы – развитие навыков критического чтения и мышления.

Для достижения этой цели и вовлечения студентов в этой школе организованы классы с малым количеством учащихся, а в преподавание интегрированы гуманитарные и технические дисциплины. Предлагаются занятия по актерскому мастерству, веб-дизайну, визуальным искусствам, музыке, производству видео; при школе действует программа по медийным искусствам и театральная студия. Театр является центром притяжения, как для школы, так и для всего местного общества. Однако для зачисления в данную школу необязательно быть человеком искусства; нужно только стремиться к творчеству и успеху.

Также Школа Гуманитарных и Технические Наук предлагает:

- Планирование учебы в колледже и консультирование в Миннеаполисе
- Подготовка к работе и помощь в трудоустройстве
- Индивидуальные уроки со студентами Университета г.Миннеаполис
- Внешкольные занятия и курсы «восстановления оценок»
- Правовые и адвокатские услуги

- Ежеквартальные научные семинары для учащихся и преподавателей
- Еженедельные обсуждения по проблемам школы и сообщества
- В штате школы три социальных работника, четыре сотрудника воспитательного отдела, специалист по питанию; на сайте работает консультация по проблемам здоровья подростков<sup>149</sup>.

Учащиеся любят находиться в школе в учебное и внеучебное время, выпускники считают эту школу самой лучшей...

“Я бы ни за что не отказался от занятий по искусству. Я и не подозревал, что у меня есть талант, и это дает мне надежду на будущее.” - говорит Джовон Бэрфилд (Jovonn Barefield) (сейчас студент Университета Теннесси).

“Программа внешкольных занятий дает возможность с пользой проводить время, а не болтаться по улицам. Мы делаем проекты по обслуживанию... И у меня появилось очень много друзей.” - говорит Демаркус Вилсон (Demarkus Wilson), поступающий в Технический колледж Миннеаполиса.

Таким образом, преимуществом альтернативной школы в США является то, что в ней уважают учеников, а не Систему. Школьники могут сами выбирать темп и форму подачи материала во время урока. Гибкий учебный план учитывает индивидуальные особенности обучающихся. Принципы обучения — общая забота учителей и учеников. Традиционные педагогические правила не отвергаются, новые идеи приветствуются.

---

<sup>149</sup> PYC Arts and Technology High School. URL: [http://pyc-mpls.org/\\_\\_pycartstech/](http://pyc-mpls.org/__pycartstech/)



## Заключение

1. Альтернативное образование представляет собой образовательную парадигму в практике школы, ориентированную на создание в специально организованной педагогической среде условий для развития природенных свойств ребенка и предоставления ему полной свободы для самореализации; на расширение субъект-субъектных взаимоотношений с целью приобщения его к социальному опыту во всех сферах личной и общественной жизни и обеспечения подготовки к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности в рамках тесной взаимосвязи обучения и воспитания с окружающим миром.

2. Изученный историко-педагогический материал позволяет судить, что сторонников альтернативного образования объединяет, прежде всего, идея о том, что истинная школа должна не столько давать знания, сколько заботиться о развитии у детей умения наблюдать, мыслить и делать выводы, а также развивать навыки самообразования, познавательный интерес и способности к самостоятельности. Феноменология альтернативного образования предполагает следующее:

- вариативность и альтернативность образования, позволяющие уйти от традиционной единообразной образовательной системы к разнообразию форм и каналов получения образования;
- открытость образования, демонстрирующее внутреннее раскрепощение, освобождение от догм и целостное наполнение образования;
- плюрализм образования, превращающий альтернативное образование из унифицированной системы в многообразную по целям и содержанию, по организации образовательного процесса, педагогическим подходам и технологиям;
- самостоятельность образовательных учреждений в выборе стратегии своего развития, целей, содержания, организации и методов работы, включая юридическую и экономическую самостоятельность;

- право педагогов на творчество, на собственный педагогический стиль; на свободу выбора педагогических технологий, учебников, учебных пособий, методов оценки деятельности учащихся и т.д.;

- право учащихся на выбор профиля образования; на обучение по индивидуальным учебным планам, на участие в управлении данным образовательным учреждением.

3. Представленная в книге характеристика процесса становления альтернативного образования в США в дифференциации всех его составляющих процессов, показала, что они объединены в интеграционное целое, представляя собой работающую открытую систему и опираясь на такие основополагающие принципы, как:

- *свобода выбора* (каждый ученик сам составляет себе учебный план, куда включается и минимальная база, одобренная министерством образования; сам определяет, какие предметы он будет изучать);

- *самоуправление* (все решения, влияющие на школьную жизнь, принимаются большинством голосов в лице учителей, учеников и их родителей);

- *самостоятельность учащихся в их повседневном познавательном процессе* (учащиеся учатся и занимаются своими собственными делами столько времени, сколько им необходимо).

4. Альтернативное образование концептуально отражает следующее:

- четко разработанную и последовательно реализуемую оригинальную концепцию, формирующую образовательную доктрину и определенную философию данного образовательного учреждения;

- альтернативное образование более связано с отношенческой категорией, т.е. с внесением в познавательный процесс демократического начала;

- альтернативное образование основано на разрешении конфликта интересов через равноправный диалог, предполагающее стремление ученика к самоопределению и самостоятельному получению знаний;

- вовлечение в образовательный процесс всех его субъектов: учителей, сотрудников данного учебного заведения, учащихся и их родителей;
- формирование у педагогов соответствующих профессионально-личностных особенностей и мотивация к идентификации себя с системой тех ценностей, что сложились в данной школе;
- отсутствие всякого рода манипуляций со стороны учителей, чем создаются неограниченные возможности для учащихся учиться и работать в пределах и рамках своих способностей и интересов;
- важность роли создателя альтернативной школы и влияние его личности на всем укладе учебного заведения, что и отличает, по сути, данную школу от массовой практики.

5. Альтернативное образование предполагает следующие основные компоненты:

- *организационная структура* (связана с формированием небольших по размеру классов; структурирование учебных программ с учетом связи обучения с будущей жизнью ученика);
- *учебный план и преподавание* (обеспечение вариативности по выбору методов и приемов обучения, включая индивидуализацию обучения, коллективный способ обучения, компетентностный подход, тьюторство и т.д.);
- *культура и климат* (ориентация как на их академическое, так и на эмоциональное и социальное развитие детей);
- *связь с другими программами* (обеспечение тесной связи с общиной, родителями, социальными службами, органами здравоохранения и т.д.).

6. Основными результатами альтернативного образования являются следующие:

- основная цель заключается, прежде всего, в развитии у ребенка его внутренней активности, что исключает авторитарную позицию педагога в образовательном процессе;

- создание условий для развития прирожденных свойств ребенка и предоставления ему полной свободы для самореализации;
- априори признается, что только в условиях свободы возможно полное раскрытие неповторимости и своеобразия каждого ребенка;
- освобождение детей от необходимости делать то, чего им не дано от природы, и того, что не требует их собственная природа;
- утверждение тезиса о том, что только при накоплении собственного опыта возможно осуществление становления человеческих качеств и свойств индивида.

7. В развитии альтернативного образования в США выделены следующие этапы становления данной образовательной парадигмы:

- 1-ый этап (XVI -30-е гг. XIX в.) – **фрагментарный** – существование в колониальной Америке различных возможностей обучения (домашнее образование, частные школы, приходские школы), доступных только для состоятельных граждан;
- 2-ой этап (30-е гг.– 90-е гг. XIX в.) – **унифицированный** – создание массовой общеобразовательной школы, попытки введения унифицированной системы образования, связанной с единой системой ценностей, связанных с демократическим политическим обществом и стабильным конституционным устройством;
- 3-ий этап (90-е гг. XIX в. – 50-е гг. XX в.) – **прогрессивистско-экспериментальный** - создание в противовес традиционному авторитарному школьному образованию экспериментальных школ и новых дидактических систем (Ф. Паркер, Дж. Дьюи, К. Уошбёрн, В. Х. Килпатрик, Х. Рагг, Дж. С. Каунтс, Б.Х. Боуд и Дж. Чайлдз и др.) на основе идей прогрессивизма;
- 4-ый этап (50-70-е гг XX в.) – **поисковый** – активный поиск альтернативных путей развития образования США, возникновение наряду с доминирующими авторитарными общеобразовательными массовыми школами

альтернативных возможностей обучения (свободные школы, возникшие на основе либеральной гуманистической философии; альтернативные школы, которые базировались на консервативных религиозных и культурных традициях; школы смешанного типа);

- 5-ый этап (80-90-е гг. XX в.) – *инновационно-реформаторский* - признание на законодательном уровне политики создания альтернатив в системе среднего образования; широкое распространение альтернативных школ для обеспечения качественным образованием демографических меньшинств и неуспевающих в традиционной школьной среде учащихся;

- 6-ой этап (конец XX в. – начало XXI в.) – *вариативный* - активизация федеральной образовательной политики, ориентация на рост социальной справедливости в образовании; развитие программ образовательного выбора, приводящие к распространению новых типов альтернативных школ (школы-магниты, чартерные школы, ваучерные программы, домашнее обучение).

8. В развитии альтернативного образования в США существуют следующие положительные тенденции:

- развитие демократизации и диверсификации форм организации альтернативного образования и ее интеграции в традиционную школьную систему;

- усиление ее социальной миссии через расширение круга и повышение уровня организованности заинтересованных сторон, участвующих в процессах разработки и внедрении альтернативного образования;

- рост интереса американского общества к педагогическим исследованиям альтернативного образования и признание его на законодательном уровне;

- рост влияния альтернативного образования на трансформацию традиционной школы в условиях внедрения новых возможностей выбора.

9. Актуальными и действенными на сегодняшний день являются следующие модели альтернативного образования США, исповедующие огромное

многообразии подходов к составлению учебного плана, к процессу обучения, к управлению школой:

- школы, развивающие уникальные подходы к учебной программе и обучению (школы Монтессори; открытые школы, берущие начало от британских дошкольных учреждений; Вальдорфские школы; школы, основанные на теориях психолога Г. Гарднера; школы Paideia, основанные философом М. Адлером; свободные школы и школы самостоятельного обучения, основанные на концепциях английского педагога А. Нейлла; школы «непрерывного прогресса», «школы без стен» и традиционные школы);

- школы, стремящиеся соответствовать потребностям и интересам учащихся (школы для подростков, ставших родителями, школы для бросивших обучение и для профилактики этого явления, школы для отчисленных, школы для заключенных, а также школы для талантливых и одаренных);

- школы, нацеленные на карьерный рост и профессиональное развитие учащихся (школы искусств, школы радио- и телевидения, школы здравоохранения, юридические школы, научно-технические школы, учительские школы и школы, где изучаются академические предметы с уклоном в международные проблемы, проблемы мультикультурализма, окружающей среды, а также большинство традиционных академических дисциплин);

- школы, нацеленные на экспериментальное обучение, основанные часто на идеях Дж. Дьюи («Школы без стен» где учащиеся учатся в банках, на предприятиях, в судах, музеях, государственных учреждениях вместо обычных классов; Фоксфайр, где учащиеся обучаются, собирая и издавая фольклор своего региона; школы «Обучения открытых границ», где учащиеся учатся в ходе экспедиций и мероприятий в своей местности);

- школы, нацеленные на организацию, управление и финансирование (независимые альтернативные школы; школы внутри школ; кластеры альтернативных школ; комплексные системы альтернативных школ; чартерные школы);

- альтернативные, или факультативные школы (варьируются от школ для трудных подростков, хулиганов и исключенных их других школ, до школ для одаренных детей);
- школы, ориентированные на карьеру, или школы с техническим уклоном;
- контрактные школы; школы-интернаты; исправительные школы; фундаментальные школы; школы в школе; мультикультурные школы; школы с углубленным изучением предметов; образовательные центры; открытые программы; ваучерные программы; домашнее обучение; интернет-курсы и программы; совмещение школы и колледжи; местные учебные центры; чартерные школы; магнитные школы.

10. Сущностными характеристиками и особенностями организации учебно-воспитательного процесса в альтернативных школах США, делающими их наиболее эффективными являются малая наполняемость; забота обо всех учащихся; благоприятные условия; чувство принадлежности к коллективу (коллективный дух).

К альтернативным образовательным программам США предъявляются следующие требования:

- программа должна быть спланирована таким образом, чтобы обеспечить ранний и частый успех школьникам;
- программа должна иметь четкие и ясные цели, которые проецируют ее ориентацию и разъясняют результаты;
- практический компонент обучения, делая акцент на наблюдениях, на обучении через деятельность в службе волонтеров или оплачиваемой работе, должен ориентироваться на формы экспериментального обучения;
- единый учебный план, извлеченный из некоторых предметных областей, должен быть частью программы каждого студента.

11. Положительными результатами деятельности альтернативных образовательных учреждений являются увеличение посещаемости, снижение от-

числений и прогулов, уменьшение проблем связанных с поведением учащихся, сохранение академической успеваемости, высокий уровень удовлетворения социальных потребностей, чувства собственного достоинства, безопасности и самореализации, позитивное отношение к школе, представленность выпускников альтернативных школ на всех уровнях трудовой деятельности, участие их в волонтерской деятельности и выборных кампаниях.

Сегодня растет число единомышленников альтернативного образования растет, расширяются связи отечественного и международного педагогического сообщества и начинает появляться заинтересованность в изменении отечественной традиционной школьной системы, о чем свидетельствует реализация идей альтернативного образования в разных регионах России.



### Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определение альтернативного образования.
2. Сравните понятия «альтернативное образование» и «альтернативная школа».
3. В чем отличие к определению понятия «альтернативное образование» в российской и американской литературе.
4. Раскройте иерархию и родо-видовые отношения понятий, составляющих понятийное поле альтернативного образования.
5. Каковы компоненты альтернативного образования?
6. Каковы характеристики старой и новой школы П.П.Блонского?
7. Что вызывало критику в традиционной школьной системе?
8. В чем состоит критика старой школы сторонниками нового воспитания?
9. Каковы этапы развития альтернативного образования в США?
10. Каковы предпосылки развития альтернативного образования в США?
11. Назовите и охарактеризуйте положительные тенденции развития альтернативного образования в США?
12. Какие школы называются альтернативными?
13. Какими типами образовательных учреждений представлено альтернативное образование в США?
14. Назовите и охарактеризуйте тенденции развития альтернативного образования в США.
15. Назовите и охарактеризуйте противоречия в развитии альтернативного образования в США.
16. Охарактеризуйте магнитные школы.
17. Охарактеризуйте ваучерные школы.
18. Охарактеризуйте контрактные школы.
19. Охарактеризуйте Монтессори-школы.

20. Охарактеризуйте Вальдорфскую систему.
21. Каковы особенности организации учебно-воспитательного процесса в различных типах альтернативных школ в США?

### Литература для самостоятельной работы

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого развития. – 2-е изд.– Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Анисимов В.В., Грохольская О.Г., Никандров Н.Д. Общие основы педагогики. – М.: Просвещение, 2007. – 575 с.
3. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность. – М.: Изд-во «Академия естествознания», 2010. – 340 с.
4. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) – М: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 352 с.
5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
6. Богуславский М.В. Педагогические парадигмы: история и современность / М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов //Магистр.- 1992.- Сентябрь.- С.32-40.
7. Бойд У. Система Монтессори. Историко-критический анализ системы. Пер. с англ. - М.: Мир,1925.- 179 с.
8. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 304 с.
9. Валеев А.А. Теория и практика свободного воспитания в зарубежной педагогике (XX в.). - М.: АРКТИ, 2007. - 318 с.
10. Валеева Л.А. Становление и реализация дидактической системы Джона Дьюи: Дис. ...к.пед.н. – Казань, 2008. – 248 с.
11. Волохова Е.А., Юкина И.В. Дидактика: Конспект лекций для студентов педагогических вузов /Электронный ресурс. Режим доступа: [http://fictionbook.ru/author/e\\_a\\_volohova/didaktika\\_konspekt\\_lekciyi\\_dlya\\_studentso/read\\_online.html?page=2](http://fictionbook.ru/author/e_a_volohova/didaktika_konspekt_lekciyi_dlya_studentso/read_online.html?page=2)

12. Воронов В. В. Педагогика школы в двух словах [Электронный ресурс] : учебное пособие. — М. : МГОУ, 2005. — Режим доступа: <http://mgou.h11.ru/index.php?page=r691f2d7&directory=6>.
13. Гилязова Д.Р. Развитие альтернативного образования в странах Британского Содружества: Дисс. ...к.п.н. – Казань, 2009.
14. Гребенюк О.С. Общая педагогика: Курс лекций Калинингр. ун-т. Калининград, 1996. - 107 с.
15. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 384 с.
16. Гузик Н.П., Пучков Н.П. Лекционно-семинарская система обучения химии. – Киев: Радянська школа, 1979. – 94с.
17. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики /Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982 – 139 с.
18. Дидактическая система. – Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.znannya.org/?view=didactic-system> (свободный).
19. Дьюи Э. Дальтонский лабораторный план. – М.: Новая Москва. – 1925. – 160 с.
20. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: Изд.центр «Академия», 2001. – 235 с.
21. Зикингер А., Гансберг Ф. Школа труда.- Пг., 1920. - 96 с.
22. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. Вып. 1. - М.: Знание, 1972. - 72 с.
23. Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе (с предисловием Н.В.Чехова). – Л.: Изд-во Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.
24. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
25. Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики.- М.: РОУ, 1994. - 140 с.

26. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. - М.: ИТПИМИО, 1994. - 265 с.
27. Краних Э.М. Свободные вальдорфские школы /Пер. с нем.. – М.: Парсифаль, 1993. – 40 с.
28. Кузьменко Т.А. Традиционные и альтернативные образовательные системы: тенденции и прогнозы, историко-социологический анализ: Дис...канд.пед.наук. – М., 1997. – 168 с.
29. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. - 114 с.
30. Кукушин В.С. Теория и методика обучения. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 474 с.
31. Лопатин В.В. Русский толковый словарь /В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина. – М.: Русский язык, 1994. – 832 с.
32. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики.- М.: Задруга, 1913. - 339 с.
- 33.
34. Новейший психолого-педагогический словарь /Сост. Е.С. Рапацевич; под общ.ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.
35. Новые системы образовательной работы в школах Западной Европы и Северной Америки. - М.: Работник просвещения, 1930.- 68 с.
36. Оплетаева Л.М. Развитие учащихся в школе, построенной на интеграции отечественных и зарубежных гуманистических идей: На материалах начального звена: Дис...канд.пед.наук. – Тюмень, 1997. – 187 с.
37. Панчешникова Л.М. О системном подходе в методических исследованиях / Л.М. Панчешникова // Советская педагогика. - 1973. - № 4. - С. 71-80.
38. Паркхерст Е. Воспитание и обучение по дальтонскому плану / Пер. с англ.— М.: Новая Москва, 1924.

39. Певзнер М.Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы, конец XIX - начало XX века : Дис. ... д-ра пед. наук. - Новгород, 1997. - 338 с.
40. Педагогический энциклопедический словарь /Под ред. Б.М. Бим-Бада. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
41. Писарев В.Е., Писарева Т.Е. Теория педагогики. – Воронеж: Издательство «Кварта», 2009. – 612 с.
42. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов. - М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. - 365 с.
43. Рахкошкин А.А. Альтернативные идеи в современных западно-европейских концепциях образовательного процесса: Дис...канд.пед.наук. – Великий Новгород, 2000. – 164 с.
44. Реморенко И. Альтернативного образования не бывает //На путях к новой школе. – 2006. - №1. – С.25-28.
45. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. - М.: Большая Российская энциклопедия, - Т.1., 1993.- 608 с; Т.2., 1998. – 672 с.
46. Ситаров В.А. Дидактика: Учебное пособие. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 368 с.
47. Словарь-справочник по педагогике /авт.-сост. В.А.Мижериков. Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Тв.центр «Сфера», 2004. – 448 с.
48. Тененёва Н.В. Теоретические идеи и школы Рабиндраната Тагора как феномен мирового альтернативного педагогического движения: Дис...канд.пед.наук. – Курск, 2006. – 216 с.
49. Уошборн К. Новые школы Западной Европы. - М.: Посредник, 1928. - 83 с.
50. Френе С. Избранные педагогические сочинения. - М.: Прогресс, 1990. - 304 с.
51. Шамова Т.И. и др. Управление образовательными системами - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 384 с.

52. Штейнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания. М.: Парцифаль, 1994.-79 с.
53. Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США. /Под ред. А.И.Пискунова и А.Н.Джуринского. - М.: Прометей, 1989.- 92 с.
54. Эпштейн М.М. Альтернативное образование есть... [Текст] /М.М. Эпштейн . - <http://alteredu.ru/new/blog/archives/185>
55. Alternative education. - [http://en.wikipedia.org/wiki/Alternative\\_education](http://en.wikipedia.org/wiki/Alternative_education)
56. Arnove, R. & Strout, T. (1978). Alternative schools and cultural pluralism: Promise and reality. Educational Research Quarterly (Special Edition), 2 (4), 74-95.
57. Arnove, R., & Strout, T. (1980, May). Alternative schools for disruptive youth. The Educational Forum, 452-471.
58. Aronson, S.R. (1995). Alternative Learning Environments: (Insights on Education Policy, Practice, and Research, Number 6). Southwest Educational Development Laboratory, Texas
59. Ashcroft, R. (1999). Training and professional identity for educators in alternative education settings. The Clearing House, 73(2), 82-85.
60. Barr, R. D. (1981). Alternatives for the eighties: A second decade of development. Phi Delta Kappan, 62(8), 570-573.
61. Barr, R., Colston, B, & Parrett, W. (1977). The effectiveness of alternative public schools. Viewpoints, 53 (4), 1-30.
62. Barr, R., & Parrett, W. (2001). Hope fulfilled for at-risk and violent youth: K-12 programs that work (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
63. Battin-Pearson, S., Newcomb, M., Abbot, R., Hill, K., Catalano, R., & Hawkins, J. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. Journal of Educational Psychology, 92 (3), 568-582.

64. Bear, G. G. (1999). Interim alternative educational settings: Related research and program considerations. Alexandria, VA: Project Forum, National Association of State Directors of Special Education.
65. Benz, M, Lindstrom, L., & Yarnoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and students perspectives. *Exceptional Children*, 66 (4), 509-529.
66. Blum, R., Beuhring, T., & Rinehart, P. (2000). Protecting teens: Beyond race, income and family structure. Minneapolis, MN: Center for Adolescent Health, University of Minnesota.
67. Bode B. H. *Fundamentals of Education*. N.Y., 1921.
68. Brandt, R. (1978). Murray Road School. In T. Deal & R. Nolan (Eds.), *Alternative Schools: Ideologies, Realities, Guidelines* (pp. 63-75). Chicago: Nelson Hall.
69. Bremer, J., & Moschzisker, M. v. (1971). *The School Without Walls: Philadelphia's Parkway Program*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
70. Brewer, D. (1998, April). Statewide evaluation of North Carolina's alternative learning programs (ALPs): Implications for policy and practice. Paper presented at the American Educational Research Association 1998 Annual Meeting, San Diego, CA.
71. Bryk, A., & Thum Y. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26, 353-383.
72. Butchart, R.E. (1986). Dropout prevention through alternative high schools: A study of the national experience. New York: Elmira Board of Cooperative Educational Services. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 273 872)
73. Butler-Nalin, P., & Padilla, C. (1989, March). The effects of school characteristics and program participation on special education dropouts. Paper presented at SRI International project advisory panel meeting, San Francisco, CA. *Alternative Education: A Brief History and Research Synthesis*



74. Carruthers, W., & Baenen, N. (1997, September). Did the alternative educational program for students with long-term suspensions make a difference? Eye on Evaluation, Evaluation and Research Report No. 98. Raleigh, NC: Wake County Public School System, Department of Evaluation and Research.
75. Case, B. (1981). Lasting alternatives: A lesson in survival. *Phi Delta Kappan*, 62 (8), 554-557.
76. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center. National Center for Education Statistics (2000). Dropout rates in the United States: 1999
77. Counts G. S. *The Selective Character of American Secondary Education*. Chicago. 1922.
78. Crabtree, M. F. (1978). Chicago's Metro High. In T. Deal & R. Nolan (Eds.), *Alternative Schools: Ideologies, Realities, Guidelines* (pp. 90-96). Chicago: Nelson Hall.
79. Cremin, L. (1964). *The Transformation of the School*. New York: Vintage Press.
80. Cremin, L. (1978). The Free School Movement. In T. Deal & R. Nolan (Eds.), *Alternative Schools: Ideologies, Realities, Guidelines* (pp. 204-282). Chicago: Nelson Hall.
81. Cuban, L. (1984). *How teachers taught : constancy and change in American classrooms, 1890-1980*. New York: Longman.
82. Cuban, L., & Tyack, D. (1995). *Tinkering Towards Utopia*. Cambridge: Harvard University Press.
83. Deal, T. (1975, April). An organizational explanation of the failure of alternative secondary schools. *Educational Researcher*, 4(4), 10-16.
84. Deal, T. (1978). Overview. In T. Deal & R. Nolan (Eds.), *Alternative Schools: Ideologies, Realities, Guidelines* (pp. 1-63). Chicago: Nelson Hall.
85. Deal, T. (1978b). *Muddling Through: A School above a Bakery*. In T. Deal & R. Nolan (Eds.), *Alternative Schools: Ideologies, Realities, Guidelines* (pp. 97-114). Chicago: Nelson Hall.

86. Dewey, J. (1916). *Democracy and education; an introduction to the philosophy of education*. New York,: The Macmillan Company.
87. Duke, D. (1978). *The Retransformation of the School*. Chicago: Nelson-Hall.
88. A. Distefano. *Encyclopedia of Distributed Learning*, 2005.
89. Dugger, J.M., & Dugger, C. W. (1998). An evaluation of a successful alternative high school. *The High School Journal*, 81(4), 218-228.
90. Duttweiler, P.C. (1995). Effective strategies for educating students in at-risk situations.
91. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center.
92. Dynarski, M, & Gleason, P. (1998). How can we help? What we have learned from
93. evaluations of federal dropout-prevention programs (MPR Reference No.: 8014-140). Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc.
94. Dynarski, M., & Wood, R. (1997). Helping high-risk youths: Results from the alternative schools demonstration program (Contract No. 99-0-0805-75-34-01). Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc.
95. Fantini, M. (1973, April). The what, why, and where of the alternatives movement.
96. *National Elementary Principal*, 52(6), 14-22.
97. Frymier, J. (1987). Improving the quality of life in high schools. *The High School*
98. *Journal*, 70(2), 95-101.
99. Fulkerson, J. A., Harrison, P.A., & Beebe, T.J. (1997). 1996 Minnesota student survey: Alternative schools and area learning centers. Saint Paul, MN: Minnesota Department of Human Services.
100. Fuller, C., & Sabatino, D. (1996, April/May). Who attends alternative high schools? *The High School Journal*, 79(4), 293-297.

101. Gold, M., & Mann, D. (1984). Expelled to a friendlier place: A study of effective
102. alternative schools. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
103. Gorney, D.J. (1995). Students with disabilities use of high school graduation incentive programs: Factors associated with choosing to transfer. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota. Alternative Education: A Brief History and Research Synthesis Page 27
104. Gorney, D. J., & Ysseldyke, J. E. (1993). Students with disabilities use of various
105. options to access alternative schools and area learning centers. *Special Services in the Schools*, 7(1), 125-143.
106. Graubard, A. (1972). The free school movement. *Harvard Educational Review*, 42(3), 351-373.
107. Gregg, S. (1999). Creating effective alternatives for disruptive students. *The Clearing House*, 73(2), 107-113.
108. Griffin, B. (1993). Administrators can use alternative schools to meet student needs. *Journal of School Leadership*, 3, 416-420.
109. Janet R. Beales. *School Voucher Programs in the United States*, 1994
110. Grooz, K. (1978). A Student's View of the Successes and Failures of an Alternative School. In T. Deal & R. Nolan (Eds.), *Alternative Schools: Ideologies, Realities, Guidelines* (pp. 166-174). Chicago: Nelson Hall.
111. Grunbaum, J, Kann, L., Kinchen, S., & Ross, J. (2000). Youth risk behavior surveillance: National alternative high school youth risk behavior survey, United States, 1998. *Journal of School Health*, 70(1), 5-17.
112. Guerin, G., & Denti, L. (1999). Alternative education support for youth at-risk. *The Clearing House*, 73 (2), 76-78.
113. Heffron, J. (1999). The Lincoln School of Teachers College: Elitism and Educational Democracy. In S. F. Semel & A. R. Sadovnik (Eds.), *Schools of*

Tomorrow, Schools of Today: What Happened to Progressive Education (volume 8 ed., pp. 141-170). New York: Peter Lang Publishing, Inc.

114. Hendrick, I., MacMillan, D., & Balow, I. (1989). Early school leaving in America: A review of the literature (ERIC Document Reproduction Service No. ED 320 039). Washington, DC: U.S. Department of Education.

115. Herbst, J. (1996). *The Once and Future School: 350 Years of American Secondary Education*. New York: Routledge.

116. Holt, J. (1967). *How Children Learn*. New York: Pitman Publishing Corporation.

117. Hopkins, R.L. (1979). *Freedom and education: The beginnings of a new philosophy*. Washington, D.C.: University Press of America.

118. Jacobs, B. (1994) *Recommendations for alternative education. A Report to the joint Select committee to Review the Central Education Agency*. Texas Youth Commission.

119. Kadel, S. (1994). *Reengineering high schools for student success. Hot topics: Usable research*. Palatka, Florida: SouthEastern Regional Vision for education. (ERIC Document Number 366 076)

120. Kagan, D. (1988, December/January). A discriminant analysis of alternative versus regular high school students. *The High School Journal*, 71(2), 60-68.

121. Kelly, D. (1993). *Last Chance High: How Girls and Boys Drop In and Out of Alternative Schools*. New Haven: Yale University Press.

122. Kershaw, C.A. & Blank, M.A. (1993). Student and education perceptions of the impact of an alternative school structure. Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association, Atlanta, GA.

123. Kilpatrick W.H. (1925). *Foundations of Method*. N.Y.

124. Kozol, J. (2007). *Letters To A Young Teacher*. Three Rivers Press, New York. 289 p.

125. Krovetz, M. (1999). Resiliency: A key element for supporting youth at-risk. *The Clearing House*, 73(2), 121-123.

126. Lake, S.E. Esq. (Ed.). (2000) *Alternative schools: Legal guidance for serving special education students*. Horsham, PA: LRP Publications.
127. Lange, C. (1998). Characteristics of alternative schools and programs serving at-risk students. *The High School Journal*, 81 (4), 183-197.
128. Lange, C., & Lehr, C. (1997). *At-risk students in second chance programs (Research Report No. 20)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Enrollment Options for Students with Disabilities Project.
129. Lange, C., & Lehr, C. (1999a). *At-risk students attending second chance programs:*
  130. Measuring performance in desired outcome domains. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 4 (2), 173-192.
131. Lange, C., & Lehr, C. (1999b). *At-risk students in second chance programs: Reasons for transfer and continued attendance (Research Report No. 21)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Enrollment Options for Students with Disabilities Project.
132. Lange, C, & Sletten, S. (1995). *Characteristics of alternative schools and programs serving at-risk students (Research Report No. 16)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Enrollment Options for Students with Disabilities Project.
133. Lehr, C. (1999). *Students with and without disabilities attending alternative programs: Reasons for dropping out of an returning to school (Research Report No. 30)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Enrollment Options for Students with Disabilities Project.
134. Lehr, C., & Lange, C. (2000). *Students at risk attending high schools and alternative schools: Goals, barriers and accommodations*. *The Journal of At-Risk Issues*, 6 (2), 11-21.
135. Leone, P.E., & Drakeford, W. (1999). *Alternative education: From a “last chance” to a proactive model*. *The Clearing House*, 73 (2), 86-88.

136. Marder, C. (1992, April). Secondary school students classified as seriously emotionally disturbed: How are they being served?. Paper presented at the American Educational Research Association 1997 Annual Meeting, San Francisco, CA.
137. May, H. E., & Copeland, E.P. (1998). Academic persistence and alternative high schools: Student and site characteristics. *The High School Journal*, 81 (4), 199-208.
138. Meier, D. (1996). Supposing That. . . Phi Delta Kappan, December, 271-276.
139. Meier, D., & and others. (2000). *Will Standards Save Public Education?* Boston: Beacon Press.
140. Morley, R.E. (1991) *Alternative Education. Drop out prevention research reports*. Clemson, South Carolina: National Dropout Prevention Center. (ERIC Document Reproduction Service No. 349 652). URL: <http://learningalternatives.net/wp-content/uploads/legacy/alted.pdf>
141. Morley, R. (1991). *Alternative education* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 349 652). (NCES 2001-022). Washington, DC: U.S. Department of Education.
142. Morley, R.E. *Alternative Education: A Way of Restructuring Education /Local Review Process*. URL: <http://learningalternatives.net/wp-content/uploads/legacy/aewrelrp.pdf>
143. Morley, R. E. *A Framework for Learning Alternatives Environments in Iowa*. URL: [http://learningalternatives.net/wp-content/uploads/legacy/Alt\\_Ed\\_Framework\\_for\\_Alt\\_Lrng\\_Envir\\_10.pdf](http://learningalternatives.net/wp-content/uploads/legacy/Alt_Ed_Framework_for_Alt_Lrng_Envir_10.pdf)
144. National Dropout Prevention Center (2001). *Effective Strategies: Alternative Schooling* [on-line]. Available: [http://www.dropoutprevention.org/2levelpages/effective\\_strategies/AlternateSchooling/4lv1AltSchooling/4lv1EffStratAltSchoolingOverview.htm](http://www.dropoutprevention.org/2levelpages/effective_strategies/AlternateSchooling/4lv1AltSchooling/4lv1EffStratAltSchoolingOverview.htm).

145. Natriello, G. McDill, E., & Pallas, A. (1990). *Schooling disadvantaged children: Racing against catastrophe*. New York, NY: Teachers College Press.
146. New York State Education Department (1997). *Introductory Guide to Alternative Education*. Albany, NY: Author.
147. Newmann, F. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51(4), 546-564.
148. Nichols, J. D., & Steffy, B.E. (1997, March). An evaluation of success in an alternative learning program: Motivational impact vs. completion rate. Paper presented at the American Educational Research Association 1997 Annual Meeting, Chicago, IL.
149. Nolan, R. (1978). Student Power. In T. Deal & R. Nolan (Eds.), *Alternative Schools: Ideologies, Realities, Guidelines* (pp. 124-175). Chicago: Nelson Hall.
150. Office of Educational Research and Improvement. (1993). *Reaching the goals. Goal 2: High School Completion* (ISBN-O-16-042930-7; PIP-93-1018). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Office of Special Education Programs (1994). *National agenda for achieving better results for children and youth with serious emotional disturbance*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
151. Ohio Department of Education (2000). *Alternative Education/Schools Challenge Grant Program Summaries*. Columbus, OH: Author.
152. Pittman, R., & Haughwout, P. (1987). Influence of high school size on dropout rate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(4), 337-343. Paul Kurtz. Prometheus Books. Buffalo, 1982
153. Raywid, M. (1989). The mounting case for schools of choice. In J. Nathan (Ed.), *Public Schools by Choice: Expanding Opportunities for Parents, Students, and Teachers*. Bloomington, IN: Meyer Stone Books.
154. Raywid, M. (1993). *Alternatives and marginal students*. Unpublished manuscript.

155. Raywid, M.A. (1981). The first decade of public school alternatives. *Phi Delta Kappan*, 62 (8), 551-553.
156. Raywid, M.A. (1994). Alternative schools: The state of the art. *Educational Leadership*, 52(1), 26-31.
157. Raywid, M.A. (1990) Alternative Education: The definition problem. *Changing Schools*, 18, 4-5, 10.
158. Raywid, M.A. (1994). Focus schools: A genre to consider. New York: ER-IC Clearinghouse on Urban Education, Institute for Urban and Minority Education.
159. Rogers, P.C. (1991). At-risk programs: Assessment issues. *Center for At-Risk Students*, 2, 1-4. Newsletter from the former Center for at-Risk Students housed at La Guardia Community College, Long Island City, New York.
160. Rutherford, R., & Quinn, M. (1999). Special education in alternative education programs. *The Clearing House*, 73(2), 79-81.
161. Sagor, R. (1999). Equity and excellence in public schools: The role of the alternative school. *The Clearing House*, 73(2), 72-75.
162. Semel, S. F. (1999c). Introduction. In S. F. Semel & A. R. Sadovnik (Eds.), *Schools of Tomorrow, Schools of Today: What Happened to Progressive Education* (volume 8 ed., pp. 1-20). New York: Peter Lang Publishing, Inc.
163. Shapiro, S. (1990). *Between Capitalism and Democracy*. New York: Bergin and Garvey Publishers.
164. Smith, G., Gregory, T., & Pugh, R. (1981). Meeting student needs: Evidence for the superiority of alternative schools. *Phi Delta Kappan*, 62, 561-564.
165. Sprague, J., Walker, H., Nishioka, V., & Stieber, S. (2000). Skills for success: An empirical evaluation of alternative education interventions for pre-delinquent and delinquent middle school students. Unpublished manuscript, University of Oregon.
166. Spring, J. (1986). *The American School: 1642-1985*. New York: Longman.



167. Stone, M. K. (1999). The Francis Parker School: Chicago's Progressive Education Legacy. In S. F. Semel & A. R. Sadovnik (Eds.), *Schools of Tomorrow, Schools of Today: What Happened to Progressive Education* (volume 8 ed., pp. 23-66). New York: Peter Lang Publishing, Inc.
168. Strathe, M.S., & Hash, V. (1979). The effect of an alternative school on adolescent self-esteem. *Adolescence*, 14(53), 185-189.
169. Tenenbaum, I.M. (2000). What is the penny buying for South Carolina? Sixteenth Annual Reporting on the South Carolina Education Improvement Act of 1984. Columbia, SC: South Carolina State Board of Education.
170. Tobin, T., & Sprague, J. (1999). Alternative education programs for at-risk youth: Issues, best practice, and recommendations. *Oregon School Study Council Bulletin*, 42(4).
171. Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia : a century of public school reform*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
172. Wehlage, G., & Rutter, R. (1987). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? In G. Natriello (Ed.), *School dropouts: Patterns and policies* (pp. 70-88). New York, NY: Teachers College Press.
173. Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N., & Fernandez, R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. New York, NY: The Falmer Press.
174. Weller, N., Tortolero, S. Kelder, S., Grunbaum, J., Carvajal, S., & Gingiss, P. (1999).
175. Health risk behaviors of Texas students attending dropout prevention/recovery schools in 1997. *Journal of School Health*, 69(1), 22-27.
176. Wolman, C., Bruininks, R., & Thurlow, M. (1989). Dropout and dropout programs: Implications for special education. *Remedial and Special Education*, 10(5), 6-20, 50.
177. Washburne C. W. *What is Progressive Education*. N.Y. 1952.

178. Young, T. (1990). *Public Alternative Education*. New York, NY: Teachers College Press.
179. Zilversmit, A. (1993). *Changing Schools: Progressive Education, Theory and Practice, 1930-1960*. Chicago: University of Chicago.
180. Zinn, H. (1997). Abolitionists, Freedom Riders, and the Tactics of Agitation. In H. Zinn (Ed.), *The Zinn Reader: Writings on Disobedience and Democracy* (pp. 112-138). New York: Seven Stories Press.

## Содержание

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>1. Сущностно-содержательная характеристика понятия «альтернативное образование» в контексте отечественных и американских педагогических исследований.....</b>	<b>7</b>
<b>2. Генезис и периодизация развития альтернативного образова- ния в США.....</b>	<b>31</b>
<b>3. Основные тенденции и противоречия развития альтернатив- ного образования в США.....</b>	<b>62</b>
<b>4. Типология альтернативных школ в США.....</b>	<b>77</b>
<b>5. Особенности организации учебно-воспитательного процесса в альтернативных школах США.....</b>	<b>95</b>
<b>Заключение.....</b>	<b>121</b>
<b>Вопросы и задания для самоконтроля .....</b>	<b>129</b>
<b>Литература для самостоятельной работы.....</b>	<b>131</b>

