



УДК 373(73)

ТИПИ АЛЬТЕРНАТИВНИХ ШКІЛ У США

Руслан Сундук

У статті запропоновано огляд основних ознак та класифікацій альтернативних шкіл у США з метою визначення типу, придатного для формування цілісної особистості.

Ключові слова: альтернативна школа, класифікація альтернативних шкіл, цілісна особистість, холізм.

Сьогодні у США діє розгалужена мережа альтернативних закладів середньої освіти різних форм власності, що здійснюють свою освітню діяльність, керуючись часом протилежними підходами до організації навчально-виховного процесу. Існування в країні різних типів закладів освіти, які носять назву «альтернативні», пояснюється тим, що кожний штат створює альтернативні школи та започатковує альтернативні навчально-виховні програми, виходячи зі своїх освітніх потреб та міркувань.

Альтернативна освіта у США прямо чи побічно розглядалася у працях як закордонних, так і вітчизняних дослідників: філософські та психолого-педагогічні засади (Р. Міллер, С. Форбс), порівняльний аналіз східної та західної філософських традицій в альтернативній освіті (Й. Накагава), історія розвитку та класифікація альтернативних шкіл (І. Ветрова, Г. Джуринський, О. Джуринський, Р. Ньюманн, М. Рейвід), соціалізація учнівської молоді в загальноосвітніх та альтернативних закладах середньої освіти в США (О. Заболотна), сучасний стан альтернативної освіти в США (А. Гарофано, Б. Клейнер, Е. Ланнерс, К. Лер, Р. Моро, Р. Порч, Дж. Сейбл, Е. Фарріс та ін.)

Проблема формування цілісної особистості в альтернативних закладах середньої освіти США вимагає чіткого розуміння власне терміна «альтернативна школа» та класифікації таких закладів з метою визначення найбільш придатного типу, що забезпечує розв'язання означеної проблеми.

Єдиної загальноновизнаної класифікації альтернативних закладів освіти, так само, як і самого визначення такого типу освітніх установ, поки що не існує. Як стверджує група дослідників законодавчих актів про альтернативну освіту, – «Загалом, тлумачення та характерні особливості альтернативної освіти визначаються самими штатами або шкільними округами» [6, 2].

Для розв'язання проблеми формування цілісної особистості в альтернативних закладах середньої освіти США маємо визначити, який тип альтернативного закладу (1) ставить собі за мету формування такої особистості та (2) створює всі необхідні умови для її формування. Тут у нагоді можуть стати критерії оцінки «альтернативності» навчального закладу, визначені Комітетом з альтернативної освіти шкільного округу Сіетлу:

1. Чітка і зрозуміла всім учасникам навчально-виховного процесу мета та завдання.



2. Поінформованість та свідомий вибір.
3. Зарахування без обмежень відповідно до потреб учня та можливостей школи.
4. Забезпечення можливості переходу учнів на наступний освітній рівень.
5. Колегіальне прийняття рішень.
6. Атмосфера турботи, поваги та безпеки – утворення громади.
7. Соціальна справедливість.
8. Альтернативні шляхи навчання.
9. Альтернативне оцінювання.
10. Уважні вчителі, які спонукають до навчання.
11. Гнучкий розклад та система відвідування.
12. Невелика за обсягом шкільна громада [10, 5–12].

У визначенні «альтернативної школи», запропонованому Міністерством освіти США, сказано: «Альтернативна школа – громадська початкова/середня школа, яка (1) задовольняє потреби учнів, що не можуть бути задоволені в звичайній школі, (2) пропонує нетрадиційну освіту, (3) є додатком до звичайної школи, або (4) не підпадає під такі категорії: звичайна, спеціальна чи професійна школа» [4, С-1]. Визначення, які подають департаменти освіти різних штатів та групи дослідників альтернативних шкіл, до певної міри відповідають визначенню запропонованому Міністерством освіти США [7, 9–10; 3, 1; 5, 3].

Проблема полягає в тому, що за визначеннями, наведеними вище, у більшості випадків розглядають альтернативні школи як «школи другого шансу», заклади для продовження навчання та отримання освіти учнями, що перебувають під загрозою виключення (*students «at-risk»*): невстигаючими, тими, хто вживає наркотики та алкоголь або має психологічні проблеми, дітьми зі спеціальними потребами, вагітними молодими жінками тощо.

Зважаючи на те, що під таке визначення не підлягає велика кількість інших типів альтернативних шкіл, які пропонують учням інші освітні послуги та мають відмінні завдання, мету та методи своєї діяльності, не можемо прийняти його як робоче у подальшому дослідженні проблеми формування цілісної особистості.

Представники холістичного напрямку в американській альтернативній освіті Р. Міллер та М. Свіні виходять у своєму визначенні «альтернативної школи» з мети, завдань та філософських ідей діяльності цих закладів освіти. М. Свіні визначає «альтернативну школу» як навчально-виховний заклад, що працює з «цілісною» особистістю і має на меті розвиток *фізичної, моральної, соціальної, духовної, естетичної та інтелектуальної* (когнітивної) сфер учня [12, 207].

Відомий дослідник американської альтернативної освіти Рон Міллер підходить до визначення терміну «альтернативна школа» більш радикально – для нього такою школою є школа чи навчальний центр (громадські або приватні), «що використовує інший стиль навчання для всіх своїх учнів, який базується на принципово іншій філософії та неприйнятті мети, завдань і методів традиційної школи» [8, 354].

Таким чином, під «альтернативним закладом середньої освіти» в контексті



холістичного підходу ми розуміємо громадську чи приватну освітню установу, що здійснює навчально-виховну діяльність учнів 7/8 – 9/11/12 класів, головною метою якої є формування цілісної особистості у процесі розвитку фізичної, моральної, духовної, соціальної, естетичної та інтелектуальної сфер учнів.

Типи альтернативних шкіл досліджувалися як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Так, вітчизняні дослідники вирізняють такі альтернативні заклади освіти:

- вільні школи;
- неградуйовані школи;
- цілорічні школи;
- домашні школи;
- відкриті школи;
- школи без стін;
- навчальні центри;
- школи-магніти;
- навчальні парки;
- вуличні академії тощо [1, 102–103; 2, 668–669].

Схожу класифікацію подає в своїй праці американський дослідник Р. Ньюманн (Neumann):

- школи продовження навчання (continuation schools);
- навчальні центри;
- школи в межах школи;
- відкриті школи;
- школи без стін;
- мультикультурні школи;
- вільні школи;
- решта (школи, що поєднують ознаки попередніх типів) [9, 132–139].

Серед класифікацій, запропонованих американськими дослідниками, найбільш прийнятною для розв'язання проблеми формування цілісної особистості є, на нашу думку, класифікація Мері Рейвід, яка пропонує поділ альтернативних шкіл на три типи відповідно до мети, методів та прийомів освітньої діяльності:

Тип I – альтернативні школи, які є продовжувачами традицій шкіл 60–70-х рр. ХХ ст. Контингент альтернативних шкіл такого типу, як правило, складають здібні та встигаючі учні, які зараховуються до них за власним бажанням.

Тип II – альтернативні школи для учнів «під загрозою виключення», «школи другого шансу». Учні потрапляють у такі школи не з власної волі, а за направленням через порушення поведінки, погану успішність тощо. Проте, в разі виправлення, існує можливість повернення до звичайної школи.

Тип III – альтернативні школи для учнів зі спеціальними потребами (психологічні або фізичні проблеми, вагітність тощо). Як зазначає дослідниця, це чи не найшвидше зростаючий за кількістю тип альтернативних шкіл [11, 25–26].

Перераховані вище ознаки альтернативності більшою мірою належать до альтернативних шкіл Типу I. Якщо ж розглянути Типи II і III, то стає цілком



очевидним таке: (1) відсутність свободи вибору, оскільки учні змушені відвідувати такі заклади або з примусу, або від незалежних від них обставин (наприклад, проблеми зі здоров'ям), (2) порівняно невисока швидкість реакції на конкретні освітні потреби громади через свою підпорядкованість державним органам освіти, яким на внесення змін потрібен більший час, (3) недостатній рівень індивідуалізації навчально-виховного процесу (за винятком Типу III, де під кожного учня розробляються індивідуальні програми навчання) та (4) більший тиск на учнів та існування обмежень, незважаючи на порівняно невеликий розмір школи. Отже, для формування цілісної особистості та створення умов для її розвитку найбільш придатними є саме альтернативні школи Типу I.

Відсутність єдиної стратегії розвитку альтернативної освіти пояснює факт існування значної кількості типів альтернативних шкіл. Проте, незважаючи на таке розмаїття, вони все ж мають певні спільні ознаки, принципи і підходи до організації навчально-виховного процесу.

Найбільш придатними для формування цілісної особистості та створення умов для її розвитку є саме альтернативні школи Типу I (за класифікацією М. Рейвід), оскільки забезпечують можливість свідомого вибору, активну участь у житті шкільної громади та альтернативне навчання і оцінювання.

Проблема формування цілісної особистості в альтернативних закладах середньої освіти США потребує подальшого вивчення, метою якого має стати визначення педагогічних умов, методів та засобів цього процесу.

Список використаних джерел:

1. Джуринский А.Н., Джуринский Г.А. Экспериментальные общеобразовательные школы США // Педагогика. – 1999. № 6. – С. 99–105.
 2. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич – Мн.: «Соврем. слово», 2005. – 720 с.
 3. Atkins, T., Allen, J., & Meredith, M. (n.d.) *Alternative Schools: Information for Families*. Eugene: Center for Effective Collaboration and Practice, University of Oregon. Retrieved December 1, 2008, from <http://cecp.air.org/familybriefs/docs/AltSch.pdf>
 4. Garofano, A. and Sable, J. (2008). *Characteristics of the 100 Largest Public Elementary and Secondary School Districts in the United States: 2005 – 06 (NCES 2008-339)*. National Center for Educational Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC. Retrieved February 20, 2009, from <http://nces.ed.gov/pubs2008/2008339.pdf>
 5. Kleiner, B., Porch, R., and Farris, E. (2002). *Public Alternative Schools and Programs for Students At Risk of Education Failure: 2000 – 01 (NCES 2002-004)*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved February 17, 2009, from <http://nces.ed.gov/pubs2002/2002004.pdf>
 6. Lehr, C.A., Lanners, E.J., & Lange, C.M. (2003). *Alternative Schools: Policy and Legislation across the United States (Research Report 1)* Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration. Retrieved December 1, 2008, from http://ici.umn.edu/alternativeschools/publications/Legislative_Report.pdf
 7. Lehr, C.A., Moreau, R.A., Lange, C.M., & Lanners, E.J. (2004). *Alternative Schools: Findings From a National Survey of the States (Research Report 2)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration. Retrieved December 1, 2008, from http://ici.umn.edu/alternativeschools/publications/alt_schools_report2.pdf
 8. Miller, R., ed. (1991). *New Directions in Education*. Brandon. VT: Holistic Education Press. 362 p.
 9. Neumann, R. (2003). *Sixties Legacy: A History of the Public Alternative Schools Movement, 1967 –*
-
-



-
-
2001. New York: Peter Lang Publishing. 281 p.
10. Packard, E. (June 15, 2007). *Alternative Education Committee Report, Seattle School District*. Retrieved May 10, 2009, from http://learningalternatives.net/wp-content/uploads/legacy/Seattle_alt_ed_survey.pdf
 11. Raywid, M.A. (1993). *Community: An Alternative School Accomplishment. Public Schools That Work: Creating Community*. Ed. Gregory A. Smith. New York: Routledge. pp. 23–44.
 12. Sweeney, M.E. (1991). *Alternative Education and «Alternative» Schools: Why Dropout Schools Aren't Alternative. New Directions in Education*. Brandon, VT: Holistic Education Press. pp. 206–213.
-
-