

Научно-исследовательская статья

УДК 373.1

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-1-58-75

А-ПРОЕКТЫ КАК ПРАКТИКА АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: К УТОЧНЕНИЮ ФЕНОМЕНА

*Елена Юрьевна Петряева^{1, а}, Светлана Владиславовна Михайлова^{2, б},
Елена Борисовна Кириченко^{3, в}, Елена Анатольевна Маннанова^{4, з}*

^{1, 2} Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

³ Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского,
Ярославль, Россия

⁴ Нижегородский государственный педагогический
университет им. Козьмы Минина,
Нижний Новгород, Россия

^а petryaevaeyu@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2817-135X>

^б mihailovasv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5761-583X>

^в ekirichenko74@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8502-0729>

^з emannanova1986@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-8644-9556>

Аннотация. Развитие альтернативного образования в России и мире набирает обороты, все больше семей выбирают для своих детей альтернативные формы обучения вне стен школы. Педагогическое поле альтернативного образования непрерывно трансформируется: одни виды практик исчезают, рождаются новые. Такой новой практикой в альтернативном образовании в России являются А-проекты (А-школы). Эта группа практик альтернативного образования пока немногочисленна, но активно развивается и требует научного осмысления. Цель исследования — представление содержательно-смыслового наполнения понятия и особенностей А-проектов для школьников как одной из практик альтернативного образования. Для достижения цели исследования были использованы теоретические и социологические методы (интервью, анализ мастерских руководителей А-проектов, экспертная дискуссия).

В статье представлен теоретический анализ содержательно-смыслового наполнения понятия А-проект, девять аспектов понимания его сущности участниками исследования, а именно: 1) создатели А-проектов, 2) цели образования в А-проектах, 3) образовательные результаты, 4) субъектность; 5) организация процесса образования; 6) А-проекты как сообщества, 7) родители в А-проектах, 8) отношение к промежуточной и итоговой аттестации, 9) педагог и его образование. Научная значимость исследования состоит во введении в научный оборот понятия «А-проект» как практики альтернативного образования, в активизации научных исследований и дискуссии данного феномена. Практическая значимость исследования заключается в его вкладе в изучение вопросов развития альтернативного образования в контексте России, в формировании модели для политиков, которые ищут инновационные практики, способствующие развитию национальной системы образования.

Ключевые слова: альтернативное образование, семейное образование, А-проекты, самостоятельность, субъектность, педагогические практики, частное образование

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 23-28-00159.

Research article

УДК 373.1

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-1-58-75

A-PROJECTS AS A PRACTICE OF ALTERNATIVE EDUCATION: TOWARD A CLARIFICATION OF THE PHENOMENON

Elena Yu. Petryaeva^{1, a}, *Svetlana V. Mikhailova*^{2, b},
Elena B. Kirichenko^{3, c}, *Elena A. Mannanova*^{4, d}

^{1, 2} Moscow City University,
Moscow, Russia

³ Yaroslavl State Pedagogical University
named after K. D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russia

⁴ Kozma Minin Nizhny Novgorod State
Pedagogical University (Minin University),
Nizhny Novgorod, Russia

^a petryaevaeyu@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2817-135X>

^b mihailovasv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5761-583X>

^c ekirichenko74@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8502-0729>

^d emannanova1986@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-8644-9556>

Abstract. The development of alternative education in Russia and the world is gaining momentum, more and more families are choosing alternative forms of education for their children outside of school. The pedagogical field of alternative education is constantly transforming: some practices are disappearing, and new ones are being born. Such new practices in alternative education in Russia are A-projects (A-schools). This group of alternative education practices is still few, but it is actively developing and requires scientific comprehension. The aim of the study is to present the content and meaning of the concept and features of A-projects for schoolchildren as one of the practices of alternative education. To achieve the research goal, theoretical and sociological methods (interviews, analysis of workshops of A-project leaders, expert discussion) were used.

The article presents a theoretical analysis of the content and meaning of the concept of A-project, nine aspects of understanding of its essence by the research participants, namely: 1) creators of A-projects, 2) goals of education in A-projects, 3) educational results, 4) subjectivity; 5) organization of the education process; 6) A-projects as communities, 7) parents of A-projects, 8) attitude to intermediate and final certification, 9) teacher and his education. The scientific significance of the study consists in the introduction of the concept of A-project as a practice of alternative education, in the activation of scientific research

and discussion of this phenomenon. The practical significance of the study lies in its contribution to the study of the issues of alternative education development in the context of Russia, in the formation of a model for policy makers who are looking for innovative practices that contribute to the development of the national education system.

Keywords: alternative education, family education, A-projects, independence, subjectivity, pedagogical practices, private education

Acknowledgments: the study was financially supported by the Russian Science Foundation, project No. 23-28-00159.

Для цитирования: Петряева, Е. Ю., Михайлова, С. В., Кириченко, Е. Б., и Маннанова, Е. А. (2025). А-проекты как практика альтернативного образования: к уточнению феномена. *Вестник МГПУ. Серия Педагогика и психология*, 19(1), 58–75. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-1-58-75>

For citation: Petryaeva, E. Yu., Mikhailova, S. V., Kirichenko, E. B., & Mannanova, E. A. (2025). A-projects as a practice of alternative education: toward a clarification of the phenomenon. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(1), 58–75. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-1-58-75>

Введение

Научный интерес к образованию не утихал никогда, но с появлением устойчивых альтернатив государственной системе он значительно возрос. Желание и возможность получить образование вне государственных школ привело к появлению социопедагогических феноменов, которые определяются такими понятиями, как альтернативное образование, семейные образовательные инициативы, альтернативные школы, семейные школы и др.

Движение родителей за альтернативные форматы обучения становится глобальным явлением (Петряева, Суменкова, Федоровская и др., 2024). Вопросы альтернативного образования, в том числе семейного, изучаются не только в США и Западной Европе, но и в Новой Зеландии (Rudge, 2021), Китае (Ху, & Spruyt, 2022), Израиле (Goldshmidt, 2021), Турции (Gök, & Akar, 2023) и др.

В Российской Федерации подтверждением наличия запроса родителей на образование, отличающееся от образования в государственной школе, является количество частных образовательных проектов в больших городах. Это подтверждает исследование «Развитие альтернативного образования в крупных городах РФ» (Петряева, 2023), в котором собрана информация о более чем 600 частных образовательных проектах. Причин выбора альтернативных форм образования много, одной из них является социально-экономическое положение семьи, что в значительной мере влияет на возможность выбора учебного заведения (Kuyvenhoven, & Boterman, 2021; Wilson, & Bridge, 2019; Prieto, Aguero-Valverde, Zarrate-Cardenas et al., 2019; Rohde, Campani, Oliveira et al., 2019; Calsamiglia, Fu, & Güell, 2020).

Как правило, основанием для детального изучения альтернативного образования становится его противопоставление школьному образованию. Это, вероятно, может свидетельствовать о том, что смещается акцент не только с цели образования, но и с методик, подходов, практик и пространств самого процесса. Как отмечает Дж. Джонсон, во главе альтернативности стоит учет индивидуальных потребностей, интересов учащихся. Важным и значимым является процесс и усвоение смыслов, основой общения ученика и учителя является активное сотрудничество, но при этом в центре образовательного процесса находится обучающийся (Johnson, 2005).

Анализ исследований Кейт Сойер показал, что альтернативная практика образования рассматривается как педагогический конструктивизм. Важным является то, что ученик сам принимает участие в конструировании собственного образовательного опыта (Sawyer, 2005). Это позволяет обеспечить более глубокое понимание, приобрести более взаимосвязанные знания, поддерживать внутреннюю мотивацию к обучению (Петряева, Агеева, и Яшина, 2023).

Анализ научной литературы в поисках содержательного компонента явления *альтернативное образование* выявил, что в российском (ранее — в советском) контексте оно имеет свои истоки в 1960-х гг., когда начинает выделяться категория обучающихся «одаренные дети». Для таких учеников создаются первые школы с индивидуальным подходом в соответствии с теорией развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова (1959 г.), гуманной педагогией Ш. А. Амонашвили (1971 г.), позднее — идеями М. П. Щетинина и В. Ф. Шаталова (1990-е гг.). Систематическое использование понятия альтернативное образование (в том числе и за рубежом) отмечается с 1991 г. (Korn, 1991, с. 23; Johnson, 2005, с. 3; Иллич, 2006, с. 54; Sliwka, 2008; Эпштейн, 2013, с. 19; Вафина, 2014, с. 196). Максимальный интерес к данному виду практик приходится на 2015–2017 гг., после 2020 г. наблюдается заметный спад интереса ученых к проблеме альтернативного образования.

В научной среде существует два подхода к определению понятия *альтернативное образование*. В широком смысле к альтернативному образованию относятся все практики, отличающиеся от общепринятого, официально установленного образования. В узком смысле альтернативное образование рассматривается только как прогрессивное гуманистическое образование. Наиболее актуальными здесь являются следующие комплексные определения последних лет:

- 2022 г.: Альтернативное образование — это формирование продуктивного образовательного пространства, в котором обучение проходит в психологически комфортных для учеников условиях путем создания здоровых отношений между учителем и учениками (Nemeth, 2022).

- 2023 г.: Альтернативное образование имеет черты либерального образования и характеризуется максимальным учетом личностных интересов учащихся, самостоятельным деятельным усилием, фокусом на развитие компетенций, а не на накопление знаний, развитием критического мышления и др. (Кичерова, и Трифонова, 2023, с. 45).

Встречается понимание альтернативного образования как особого вектора обновления обучения, который имеет свои экспериментальные идеи, площадки, а также является источником педагогических инноваций и практик (Bertron, Bouron, Carcassonne et al., 2022; Martell, 2022). Описание и изучение педагогических практик, технологий и образовательных проектов (неформальное образование, демократическое образование (Hartkamp, 2016), свободное образование, религиозные школы (De Silva, Woods, & Kong, 2020), социофилософских основ альтернативного образования (Бокова, 2017) составляют отдельную научную сферу интереса исследователей.

По данным исследования «Развитие альтернативного образования в крупных городах РФ» (Петряева, и Домрачева, 2024, с. 764), в пяти крупнейших городах РФ (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Екатеринбург и Казань) имеется лишь незначительное число проектов, опирающихся на конкретные дидактические системы, подходы и методы. Наиболее распространенными в больших городах России являются альтернативные проекты, основанные на педагогике Марии Монтессори, Русской классической школе, Вальдорфской педагогике, развивающем обучении и т. д. Большая же часть педагогических практик в альтернативном образовании не подлежит классифицирующей систематизации, поскольку представляет собой микс разных подходов, методик, концепций. Педагогическое поле альтернативного образования непрерывно трансформируется: одни виды практик исчезают, другие — рождаются.

Такой новой практикой в альтернативном образовании являются **А-проекты**, или **А-школы** (далее — А-проекты), которые чаще всего основаны на концепциях демократического, самонаправленного или вероятностного образования. А-проекты — новый феномен в альтернативном образовании, которого не было в конце XX – начале XXI века. Эта группа практик альтернативного образования немногочисленна: в пяти крупнейших городах РФ А-проекты составляют не более 1 % из всех проектов (Петряева, Агеева, и Яшина, 2023). Вот несколько примеров А-проектов в разных городах России: «Академия Фо-нариков имени Папы и Мамы» (Москва, <https://timey.ru>), семейная (не)школа «Искатели» (Калининград, <https://vk.com/club127512260>), школа-парк «Лестница» (Севастополь, https://vk.com/lestnica_co), «Детская Игровая Мануфактура» (Москва, <https://thinkingschool.ru/manufactory>), образовательное пространство «Квазар» (Санкт-Петербург, <https://kvazar.life>).

По мнению авторов статьи, А-проекты нуждаются во внимании со стороны педагогической науки, их необходимо изучать как новые педагогические явления, развивающиеся в поле альтернативного образования и, безусловно, требующие научного осмысления.

В данной статье предпринята попытка разобраться в содержательно-смысловом наполнении понятия «А-проект», выделить их основные идеи, порассуждать об их новизне в педагогической науке и о перспективах их развития.

Методологические основания исследования

Цель исследования — представить содержательно-смысловое наполнение понятия и особенностей А-проектов для школьников как одной из практик альтернативного образования. Для достижения цели исследования были использованы **теоретические и социологические методы**.

На первом этапе исследования был сделан анализ международных и отечественных научных публикаций, проведены интервью с представителями Ассоциации семейных школ (<https://ddbo.ru/association/>).

На втором этапе исследования для понимания, что такое А-проекты и в чем заключаются их особенности и отличия от иных проектов альтернативного образования и от государственной школы, был организован Форум семейных образовательных инициатив (далее — Форум)¹, в ходе которого поднимались актуальные вопросы альтернативного образования, в том числе и появление в практике такого феномена, как А-проекты. Организаторами Форума выступили педагогические университеты (ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, МГПУ), а также Ассоциация семейных школ. Участие в Форуме приняли более 300 человек из 21 педагогического университета нашей страны, 51 субъекта РФ, 7 стран мира. Участниками стали представители научного сообщества: от студентов педагогических вузов до деканов педагогических факультетов, — а также родители и создатели семейных школ. Ученые, представители государственной системы образования, и практики, руководители А-проектов, пытались разобраться в сути и особенностях А-проектов, их месте в понятийном поле альтернативного образования. Изучению этого понятия были посвящены шесть мастерских для руководителей А-проектов (тематика мастерских: «Какие качества должны быть у создателей и ведущих А-проекта?», «Развитие учебной самостоятельности ребенка», «Работа с кадрами. Выращивание педагогов для свободных школ», «Взаимодействие с родителями в А-проектах», «Как работают школы без предметников?», «Как выглядит и работает иная модель школы. Если нет классов и уроков, то что есть? Парк-школа vs классно-урочная система») и специально организованная экспертная дискуссия «Какую школу можно назвать А-школой?», в ходе которой ее участники, представители А-проектов, отвечали на этот и другие вопросы.

После завершения Форума был сделан анализ видеозаписей мастерских и экспертной дискуссии, изучены информационные ресурсы проектов альтернативного образования, которые относят к А-проектам, каталога альтернативных проектов на сайте «А-бразование» (<https://ddbo.ru>).

¹ *А-бразование* (2024). Информационная страница онлайн-форума семейных образовательных инициатив. <https://clck.ru/3FyHu3>

Результаты исследования

Теоретический анализ содержательно-смыслового наполнения понятия *А-проект (А-школа)* участниками экспертных интервью, мастер-классов и экспертной дискуссии форума семейных образовательных инициатив позволил выявить девять аспектов понимания его сущности, которые авторами статьи определены как: 1) создатели А-проектов, 2) цели образования в А-проектах, 3) образовательные результаты, 4) субъектность; 5) организация процесса образования; 6) А-проекты как сообщества, 7) родители в А-проектах, 8) отношение к промежуточной и итоговой аттестации, 9) педагог и его образование. Дополнительная качественная характеристика А-проектов выявлена по результатам ассоциативного запроса «Что для вас означает буква «А» в А-проектах?». Результаты исследования представлены в обобщающей таблице.

Дискуссионные вопросы

Итак, А-проекты — это авторские, активные сообщества родителей, учителей и детей, объединившихся с целью образования и развития последних, подчеркивающие приоритет добровольности участия и важность субъектной направленности всех инициатив. Суть А-проектов в том, что они, по словам их инициаторов и последователей, не занимаются передачей академических знаний. А-проекты занимаются развитием детей, учат их становиться авторами своей жизни. Идеология А-проектов заключается в поисках нового содержания, возвращении субъектности и самостоятельности как аспекта субъектности, в обучении. В А-проектах мы видим организацию образования вне классно-урочной системы с особой ролью и ответственностью родителей, ориентир на задачи, потребности, ожидания, которые есть у самих участников, и прежде всего у детей, которые учатся.

При проведении исследования мы определили ряд спорных моментов, которые не осознаются или игнорируются участниками сообществ А-проектов.

Так, например, сравнивая А-проекты с государственной школой, респонденты отмечали: «*в государственной школе заказчиком образования является государство, а в А-проектах — ученики, родители, учителя*» (участник № 9). Авторы статьи полагают, что здесь важно отметить, что в государственной школе существует три, а не одна, группы заказчиков образования: государство как социальный институт; взрослые субъекты, участвующие в образовательном процессе (родители и учителя); будущие работодатели как стейкхолдеры образовательных программ. Таким образом, представители А-проектов транслируют узкое понимание заказчиков образования.

В А-проектах сильна установка на альтернативные учебные мероприятия (студии, мастерские и т. д.) и индивидуализацию обучения. Однако

Таблица / Table

Содержательно-смысловое наполнение понятия «А-проект»
Content and semantic filling of the concept of A-project

№	Аспект понятия «А-проект»	Содержательно-смысловое наполнение	Пример высказываний участников исследования, руководителей А-проектов (далее — участник)
1	Создатели А-проектов	– не потребитель, а автор или соавтор; – любой, в ком живет его внутренний ребенок	«Открыть А-проект может любой, в ком живет его внутреннего ребенка и у кого душа поет от совместного творчества с детьми. Позиция — авторства и соавторства. Он не приходит в проект с позиции “расскажи мне, как правильно делать”, он не потребитель, а автор или соавтор. Это для меня очень важно» (участник № 2)
2	Цели образования в А-проектах	– задачи, потребности, ожидания участников А-проекта; – участники А-проекта строят цели самостоятельно	«В А-проектах мы ориентируемся на задачи, потребности, ожидания, которые есть у самих участников, и прежде всего детей, которые учатся, причем, не среднестатистического ребенка, а учет потребностей каждого ребенка» (участник № 5). «Добавлю, что эти потребности могут быть и в русле ФГОС, например сдать биологию на пятерку. Всегда, когда цели задаются извне кем-то другим, мы имеем дело с традицией, всегда, когда тот, в отношении кого строится деятельность, может строить свои цели сам, мы имеем дело с альтернативой» (участник № 3)
3	Образовательные результаты	– результаты образования не равен результату обучения; – образование — непрерывный процесс, результата образования нет	«Образовательные результаты в А-проектах дифференцированы и зависят от конкретного ребенка, от конкретного родителя, от учителя, от человека, который обращается к нам за помощью» (участник № 5). «По действующему закону результаты образования — это фактически результаты обучения. <...> Под образованием я вижу “построение картины мира”» (участник № 6). «То, что понимается под результатами образования в государственных стандартах (ФГОС), в альтернативных образовательных

Продолжение Таблицы / Continuation Table

№	Аспект понятия «А-проект»	Содержательно-смысловое наполнение	Пример высказываний участников исследования, руководителей А-проектов (далее — участник)
			проектах рассматривается как “побочный эффект” образования. И чем более точно организовано такое образование, тем более вероятен этот эффект, результатом же является другое. Образование — процесс, не имеющий завершения. Однако на протяжении всей жизни мы имеем дело со становящейся (образующейся) субъектностью. Именно становление субъектности и самостоятельности как аспекта субъектности и является результатом образования» (участник № 2)
4	Субъектность	– субъектность — это субъект управления, тот, кто ставит цель; – самостоятельность — аспект субъектности. – субъектность проявляется и создаются условия для ее проявления тогда, когда реальный ребенок и реальный родитель имеют голос, который может повлиять, как будет устроен образовательный проект, как он поменяется... Самостоятельность — это аспект субъектности и без нее о субъектности говорить нельзя» (участник № 2).	«Для меня субъектность — это субъект управления. Тот, кто ставит цель. <...> Проявляется субъектность — “я хочу дать или взять”. По-настоящему, что проявляется и то и другое. Интересно, конечно, позиция “что я хочу создать”. Ко мне приходит ребенок и я у него спрашиваю: “Что ты хочешь создать сегодня?”» (участник № 3)
5	Организация процесса образования	– индивидуальные программы; – отсутствие домашнего задания; – синтезирующие предметы: (органика, эстетика, этика, техника, риторика)*; – у ребенка есть право выбирать предмет;	«Если выпускник способен думать о широком классе вещей просто и устойчиво, значит, мы цели образования достигли. Игра — это безопасный полигон для тренировки применения знаний» (участник № 4). «В нашем проекте есть расписание студий на неделю. С 10:00 до 15:00 студия открыта на вход и на выход. Ребенок может присоединиться к любой активности в студии, обычно их бывает три. Например, студия по математике: математическая игра, работа по учебнику, подготовка к олимпиадам, кто-то готовится к ГИА.

	– разные по возрастному составу группы; – отсутствие отметок; – разные форматы организации познавательной деятельности (студии/мастерские на выбор* или настольная игра, цифровая платформа и наставник*, или иное (кроме уроков))	В студии работает наставник. В студии одновременно бывает большое количество детей. Ребенок может не выбрать студию, может бегать во дворе. У детей всегда есть выбор» (участник № 5)
6	А-проекты как сообщества	«А-школа — это не только для детей. Это все-таки сообщество людей, которые объединились между собой актуальной для себя сегодня ценностью. И люди, и ценности пребывают в постоянном развитии. И А-проект — он не столько для выраживания отдельных личностей, сколько для реализации глубоких многомерных смыслов. <...> Постепенно сообщество превращается в единую семью, связанную такими взаимодействиями, иногда больше, чем родственные, между людьми возникает высокая степень доверия, они идут вместе по жизни, даже если дети уже выросли» (участник № 1) – сообщество, которое благодаря своей активности развивает представление о вариативности образования; – попытка родителей заниматься именно развитием, а не обучением; – лаборатория нового образования; – выраживание многомерных смыслов нового общества
7	Родители в А-проектах	«А-проекты — это родители, которые осознали свою субъектность. И в А-проекты, как правило, приходят люди, субъектность которых признана членами семьи. Родители в А-проектах — это гораздо больше, чем родители учеников. Часто они создают школы, они единомышленники, это учителя, возможно,

Окончание Таблицы / Ending Table

№	Аспект понятия «А-проект»	Содержательно-смысловое наполнение	Пример высказываний участников исследования, руководителей А-проектов (далее — участник)
		– «родители, которые ищут»; – родители отбираются в проект на основе совпадения ценностей	попечители и помощники — в любом случае они внутренне очень включены в проект» (участник № 1). «Родители, которые ищут, и точка» (участник № 3)
8	Отношение к промежуточной и итоговой аттестации	– это социальная договоренность; – результаты промежуточных и итоговых аттестаций не являются образовательным результатом; – результаты аттестаций являются побочным эффектом образования	«Сдача ЕГЭ — это социальная договоренность, это требование, которое мы выполняем, но к образовательным результатам, на наш взгляд, это не имеет отношения» (участник № 5). «Да, мы это сдаем <аттестации>, но почему вы это считаете образовательным результатом?» (участник № 3). «Я это называю побочным эффектом. Да, это есть, но это не цель» (участник № 4)
9	Педагог и его образование	– педагог — проводник, наставник; – психолого-педагогическое образование как помеха ответственности работы педагога	«Педагоги, которые имеют действующее педагогическое образование, имеют низкую способность к обучению и развитию, авторитарность, потребность доминировать, неумение сотрудничать, страхи ошибки, некомпетентности, низкий уровень эмоционального интеллекта. Психолого-педагогическое образование — самое неприятное образованием для педагога А-проекта» (участник № 7). «Основные инструменты педагога — наблюдение и рефлексия. Основная функция — функция поддержки» (участник № 8)
10	Значение буквы «А» в А-проектах	– активность, агентность, авторство, альтернативность	«Буква “А” говорит об активности, агентности, авторстве, альтернативности в том числе» (участник № 6)

Примечание: * — встречается не во всех А-проектах.

Note: * is not found in all A-projects.

мы не можем считать индивидуализацию обучения в рамках этой образовательной практики отличительным аспектом от других практик. Индивидуальный подход позиционируется как преимущество практически во всех частных образовательных проектах. К примеру, из 72 проектов, информация о которых размещена на сайте «А-бразование» (<https://ddbo.ru>), 31 % участников проектов при ответе на вопрос «Почему ваш проект альтернативный?» указали «индивидуальный подход». То же можно сказать про такие аспекты А-проектов, как отсутствие домашнего задания и отметок. Подчеркнем, что, согласно федеральным государственным образовательным стандартам всех уровней школьного образования (НОО, ООО, СОО), дифференциация и индивидуализация обучения являются одними из фундаментальных принципов, определяющих деятельность современной общеобразовательной школы.

Важнейший, на наш взгляд, аспект А-проектов — разделение результатов промежуточных и итоговых аттестаций и образовательных результатов. Промежуточные и итоговые аттестации рассматриваются руководителями А-проектов как социальная договоренность, достижение которой является побочным эффектом образования. Образовательные же результаты выходят за пределы номенклатуры предметных знаний, являются для участников сообществ А-проектов основной ценностью метапредметного порядка и определяются установками субъектно-деятельностного подхода в соответствии с идеями непрерывного образования.

Еще один значимый аспект А-проектов — особое отношение их участников к профессиональному образованию педагогов. Тенденция роста интереса к альтернативному образованию за рубежом ввиду «неумения значительного числа педагогов осуществлять профессиональную деятельность, соответствующую современной ситуации, социальным обстоятельствам», ранее описывалась исследователями (Данилова, Орехова, и Шайденко, 2018). Руководители А-проектов вообще считают психолого-педагогическое образование помехой качества работы педагога в условиях А-школы. В А-проектах основными инструментами педагога считаются наблюдение и рефлексия, основной функцией — функция поддержки. Пока нет явного ответа на вопрос: какое образование педагога релевантно А-проекту? Представленная на Форуме мастерская «Работа с кадрами. Выращивание педагогов для свободных школ» продемонстрировала один из возможных сценариев работы с педагогами: отбор педагогов осуществляется через интервью, стажировку в проекте в течение одного года и прохождение испытательного срока. Важными при отборе педагогов являются *«личностные качества (культура, мировоззрение, наличие точки зрения, критическое мышление), эмоциональный интеллект и умение понимать себя. Последнее важно, так как педагог в альтернативном образовании должен уметь чувствовать настроение ребенка»* (участник № 10).

В целом первый опыт изучения российских А-проектов показывает, что в них сильны ценности демократического управления, чувство общности (то есть общая миссия, заботливое отношение и взаимное доверие друг другу),

целостное образование и автономия учителя и учеников. Эти практики альтернативного образования в России имеют сходство с альтернативной начальной школой «Анатолия» в Турции, в которой «демократическое управление является главной ценностью школы, существует горизонтальная организационная структура и принятие решений на основе консенсуса» (Gök, & Akar, 2023, с. 145–146; перевод с турецкого языка наш. — Е. П., С. М., Е. К., Е. М.). На педагогическом уровне также можем видеть пересечения: в турецкой альтернативной школе большое внимание уделяется эмоциональному и социальному развитию детей, формированию их самостоятельности, при этом опора делается на идеи позитивной дисциплины, альтернативные мероприятия.

В нашем исследовании А-проекты не рассматривались во множестве измерений: от организационной структуры к педагогической структуре. Также не было проведено изучение вызовов, которые возникают для сообщества инициаторов и последователей А-проектов, не только в России, но и за рубежом. К примеру, организационная структура вышеупомянутой школы «Анатолия», по мнению турецких исследователей, основанная на сотрудничестве и способствующая неформальным, почти семейным отношениям, делала профессиональные отношения размытыми, что иногда приводило к конфликтам, достижение консенсуса происходило чрезмерно долго, демократические принципы школы не защищали детей от проблем недоброжелательных отношений (буллинг, межличностные конфликты) (Gök, & Akar, 2023, с. 147–148). Эти вопросы, наряду с анализом проявлений педагогических концепций в А-проектах, являются предметом отдельного исследования и заслуживают дальнейшего изучения.

Заключение

В результате проведенного исследования были выявлены и охарактеризованы несколько аспектов содержательно-смыслового понимания сути А-проектов, определяемых авторами статьи как: 1) создатели А-проектов, 2) цели образования в А-проектах, 3) образовательные результаты, 4) субъектность; 5) организация процесса образования; 6) А-проекты как сообщества, 7) родители в А-проектах, 8) отношение к промежуточной и итоговой аттестации, 9) педагог и его образование.

А-проекты (А-школы) — это авторские, активные сообщества родителей и детей, объединяющихся с целью образования и развития последних, подчеркивающие приоритет добровольности участия и важность субъектной направленности всех инициатив, и прежде всего признание приоритета субъектности ребенка. К аспектам, характерным для всех А-проектов, следует отнести: разделение результатов промежуточных и итоговых аттестаций и образовательных результатов; особое отношение к психолого-педагогическому образованию педагогов, отсутствие домашнего задания и отметок.

Настоящее исследование вносит вклад в изучение вопросов развития альтернативного образования в контексте России, поскольку может быть полезно для понимания трансформации образования и изменений в обществе.

Дальнейшие исследования А-проектов связаны с рассмотрением этого социального явления в разных организационно-педагогических измерениях, вызовов, с которыми сталкиваются инициаторы и последователи А-проектов, поиском прецедентов подобных практик в альтернативном образовании в разных странах мира и т. д. Это позволит формировать модель для управленческого и педагогического сообществ, которые ищут инновационные практики, способствующие развитию национальной системы образования.

Список источников

1. Петряева, Е. Ю., Суменкова, Ю. И., Федоровская, М. Н., и Козиниченко, И. В. (2024). Проблемы статистического учета заочного, очно-заочного и семейного образования в России. *Вестник Мининского университета*, 12(4), 4–23. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2024-12-4-4>
2. Rudge, L. (2021). The Growth of Independent Education Alternatives in New Zealand. *International Journal of Progressive Education*, 17(6), 324–354. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.382.22>
3. Xu, W., & Spruyt, B. (2022). ‘The road less travelled’: towards a typology of alternative education in China. *Comparative Education*, 58(4), 434–450. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2108615>
4. Goldshmidt, G. (2021). Three streams in alternative education: a philosophical, pedagogical, and practical comparison between democratic, waldorf, and montessori education. *European Journal of Alternative Education Studies*, 6(1). <https://doi.org/10.46827/ejae.v6i1.3563>
5. Gök, S., & Akar, H. (2023). Being a Pioneering Alternative School in Turkey: Values, Pedagogical Practices, and Challenges. *Education and Science*, 48(216), 139–160. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2023.11778>
6. Петряева, Е. Ю. (2023). Альтернативное школьное образование: подходы к определению понятия. *Общество: социология, психология, педагогика*, 12, 131–138. <https://doi.org/10.24158/spp.2023.12.18>
7. Kuyvenhoven, J., & Boterman, W. R. (2021). Neighbourhood and school effects on educational inequalities in the transition from primary to secondary education in Amsterdam. *Urban Studies*, 13(58), 2660–2682. <https://doi.org/10.1177/0042098020959011>
8. Wilson, D., & Bridge, G. (2019). School choice and the city: Geographies of allocation and segregation. *Urban Studies*, 15(56), 3198–3215. <https://doi.org/10.1177/0042098019843481>
9. Prieto, L. M., Aguero-Valverde, J., Zarrate-Cardenas, G., & Van Maarseven, M. (2018). Parental preferences in the choice for a specialty school. *Journal of School Choice*, 2(13), 198–227. <https://doi.org/10.1080/15582159.2018.1442087>
10. Rohde, L. A., Campani, F., Oliveira, J. R. G., Rohde, C. W., Rocha, T., & Ramal, A. (2019). Parental Reasons for School Choice in Elementary School: A Systematic Review. *Journal of School Choice*, 3(13), 287–304. <https://doi.org/10.1080/15582159.2019.1643970>
11. Calsamiglia, C., Fu, C., & Güell, M. (2020). Structural estimation of a model of school choices: The Boston mechanism versus its alternatives. *Journal of Political Economy*, 2(128), 642–680. <https://doi.org/10.1086/704573>

12. Johnson, G. M. (2005). Instructionism and Constructivism: Reconciling Two Very Good Ideas. *International Journal of Special Education*, 24(3), 90–98.
13. Sawyer, R. K. (2005). The new science of learning. In: *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 1, 1–16. https://www.academia.edu/945990/The_Cambridge_handbook_of_the_learning_sciences
14. Петряева, Е. Ю., Агеева, Н. С., и Яшина, И. А. (2023). Сравнительный анализ развития альтернативного школьного образования в крупных городах России. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(2), 10–33. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.01>
15. Korn, C. V. (1991). *Alternative American schools: Ideals in action*. State University of New York Press, 170 p.
16. Иллич, И. (2006). *Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир*. Москва: Просвещение. 160 с.
17. Sliwka, A. (2008). The Contribution of Alternative Education. *OECD. Innovating to Learn, Learning to Innovate*, 93–113. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264047983-6-en>
18. Эпштейн, М. М. (2013). *Альтернативное образование. Практическое пособие*. Санкт-Петербург: Образовательные проекты. 108 с.
19. Вафина, Д. И. (2014). Сущностно-содержательная характеристика понятия «Альтернативное образование» в контексте российских и американских исследований. *Современные проблемы науки и образования*, 2, 196–204.
20. Nemeth, L. (2022). Alternative Pedagogies and Language Learning in 2023. *BookR class*. <https://bookrclass.com/blog/alternative-pedagogies/>
21. Кичерова, М. Н., и Трифонова, И. С. (2023). Принципы экосистемного подхода: возможности для моделирования образовательной экосистемы. *Science for Education Today*, 13(3), 45–72. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.03>
22. Bertron, C., Bouron, S., Carcassonne, M., & Rozier, S. (2022). Les alternatives scolaires face à l'école publique: concurrence ou complémentarité? *Terrains & travaux*, 41(2), 5–26. <https://doi.org/10.3917/tt.041.0005>
23. Martell, Y. (2022). Une scolarité «alternative» pour retrouver sa classe? Les logiques sociales du choix d'un lycée expérimental en France. *Terrains & travaux*, 41(2), 49–69. <https://doi.org/10.3917/tt.041.0049>
24. Hartkamp, P. (2016). Beyond coercive education: A Plea for the Realisation of the Rights of the Child in Education. Quantum Company. 152 p.
25. De Silva, M., Woods, O., & Kong, L. (2020). Alternative education spaces and pathways: Insights from an international Christian school in China. *Area*, 52(4), 750–757.
26. Бокова, Т. Н. (2017). *Альтернативные школы США как постмодернистский дидактический проект*. Москва: Институт эффективных технологий. 192 с. ISBN 978-5-904212-43-8.
27. Петряева, Е. Ю., и Домрачева, С. Н. (2024). Альтернативное образование в мегаполисах России. *Перспективы науки и образования*, 4(70), 758–773. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.4.46>
28. Данилова, И. С., Орехова, Е. Я., и Шайденко, Н. А. (2018). Школа, семья, родительство за рубежом: попытка теоретико-методологического обоснования в сравнительном исследовании. *Известия Российской академии образования*, 1(45), 76–83.

References

1. Petryaeva, E. Y., Soumenkova, Y. I., Fedorovskaya, M. N., & Kozinichenko, I. V. (2024). Problems of statistical accounting of correspondence, part-time and family education in Russia. *Vestnik of Minin University*, 12(4), 4–23. (In Russ.). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2024-12-4-4>
2. Rudge, L. (2021). The Growth of Independent Education Alternatives in New Zealand. *International Journal of Progressive Education*, 17(6), 324–354. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.382.22>
3. Xu, W., & Spruyt, B. (2022). ‘The road less travelled’: towards a typology of alternative education in China. *Comparative Education*, 58(4), 434–450. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2108615>
4. Goldshmidt, G. (2021). Three streams in alternative education: a philosophical, pedagogical, and practical comparison between democratic, waldorf, and montessori education. *European Journal of Alternative Education Studies*, 6(1). <https://doi.org/10.46827/EJAE.V6I1.3563>
5. Gök, S., & Akar, H. (2023). Being a Pioneering Alternative School in Turkey: Values, Pedagogical Practices, and Challenges. *Education and Science*, 48(216), 139–160. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2023.11778>
6. Petryaeva, E. Y. (2023). Alternative school education: approaches to the definition of the concept. *Society: sociology, psychology, pedagogy*, 12, 131–138. (In Russ.). <https://doi.org/10.24158/spp.2023.12.18>
7. Kuyvenhoven, J., & Boterman, W. R. (2021). Neighbourhood and school effects on educational inequalities in the transition from primary to secondary education in Amsterdam. *Urban Studies*, 13(58), 2660–2682. <https://doi.org/10.1177/0042098020959011>
8. Wilson, D., & Bridge, G. (2019). School choice and the city: Geographies of allocation and segregation. *Urban Studies*, 15(56), 3198–3215. <https://doi.org/10.1177/0042098019843481>
9. Prieto, L. M., Aguero-Valverde, J., Zarrate-Cardenas, G., & Van Maarseven, M. (2018). Parental preferences in the choice for a specialty school. *Journal of School Choice*, 2(13), 198–227. <https://doi.org/10.1080/15582159.2018.1442087>
10. Rohde, L. A., Campani, F., Oliveira, J. R. G., Rohde, C. W., Rocha, T., & Ramal, A. (2019). Parental Reasons for School Choice in Elementary School: A Systematic Review. *Journal of School Choice*, 3(13), 287–304. <https://doi.org/10.1080/15582159.2019.1643970>
11. Calsamiglia, C., Fu, C., & Güell, M. (2020). Structural estimation of a model of school choices: The Boston mechanism versus its alternatives. *Journal of Political Economy*, 2(128), 642–680. <https://doi.org/10.1086/704573>
12. Johnson, G. M. (2005). Instructionism and Constructivism: Reconciling Two Very Good Ideas. *International Journal of Special Education*, 24(3), 90–98.
13. Sawyer, R. K. (2005). The new science of learning. In: *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 1, 1–16. https://www.academia.edu/945990/The_Cambridge_handbook_of_the_learning_sciences
14. Petryaeva, E. Y., Ageeva, N. S., & Yashina, I. A. (2023). Comparative analysis of the development of alternative school education in large Russian cities. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(2), 10–33. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.01>

15. Korn, C. V. (1991). *Alternative American schools: Ideals in action*. State University of New York Press, 170 p.
16. Illich, I. (2006). *Liberation from schools. Proportionality and the modern world*. Moscow: Prosveshchenie. 160 p. (In Russ.).
17. Sliwka, A. (2008). The Contribution of Alternative Education. *OECD. Innovating to Learn, Learning to Innovate*, 93–113. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264047983-6-en>
18. Epstein, M. M. (2013). *Alternative education. A practical manual*. St. Petersburg: Educational Projects. 108 p. (In Russ.).
19. Vafina, D. I. (2014). Essence and content characterisation of the concept of ‘Alternative Education’ in the context of Russian and American studies. *Modern Problems of Science and Education*, 2, 196–204. (In Russ.).
20. Nemeth, L. (2022). Alternative Pedagogies and Language Learning in 2023. *BookR class*. <https://bookrclass.com/blog/alternative-pedagogies/>
21. Kicherova, M. N., & Trifonova, I. S. (2023). Principles of the ecosystem approach: opportunities for modelling an educational ecosystem. *Science for Education Today*, 13(3), 45–72. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.03>
22. Bertron, C., Bouron, S., Carcassonne, M., & Rozier, S. (2022). Les alternatives scolaires face à l’école publique: concurrence ou complémentarité? *Terrains & travaux*, 41(2), 5–26. <https://doi.org/10.3917/tt.041.0005>
23. Martell, Y. (2022). Une scolarité «alternative» pour retrouver sa classe? Les logiques sociales du choix d’un lycée expérimental en France. *Terrains & travaux*, 41(2), 49–69. <https://doi.org/10.3917/tt.041.0049>
24. Hartkamp, P. (2016). *Beyond coercive education: A Plea for the Realisation of the Rights of the Child in Education*. Quantum Company. 152 p.
25. De Silva, M., Woods, O., & Kong, L. (2020). Alternative education spaces and pathways: Insights from an international Christian school in China. *Area*, 52(4), 750–757.
26. Bokova, T. N. (2017). *Alternative schools of the USA as a postmodernist didactic project*. Moscow: Institute of Effective Technologies. 192 c. ISBN 978-5-904212-43-8. (In Russ.).
27. Petryaeva, E. Y., & Domracheva, S. N. (2024). Alternative education in Russian megacities. *Perspectives of science and education*, 4(70), 758–773. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2024.4.46>
28. Danilova, I. S., Orekhova, E. Y., & Shaidenko, N. A. (2018). School, family, parenthood abroad: an attempt of theoretical and methodological substantiation in a comparative study. *Izvestiya Rossiyskoj Akademii Obrazovaniya*, 1(45), 76–83. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 27.09.2024;
одобрена после рецензирования: 26.11.2024;
принята к публикации: 15.01.2025.

The article was submitted: 27.09.2024;
approved after reviewing: 26.11.2024;
accepted for publication: 15.01.2025.

Информация об авторах / Information about the authors:

Елена Юрьевна Петряева — кандидат педагогических наук, руководитель центра аналитических исследований и моделирования в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Elena Yu. Petryaeva — Director of the Center for Analytical Research and Modeling in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

petryaevaeyu@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2817-135X>

Светлана Владиславовна Михайлова — кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков и лингводидактики Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Svetlana V. Mikhailova — PhD in Philology, Associate Professor at Department of Romance Languages and Linguodidactics, Institute of Foreign Languages, Moscow City University, Moscow, Russia.

mihailovasv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5761-583X>

Елена Борисовна Кириченко — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

Elena B. Kirichenko — PhD in Pedagogy, Associate Professor at Department of Pedagogical Technologies, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

ekirichenko74@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8502-0729>

Елена Анатольевна Маннанова — кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, Россия.

Elena A. Mannanova — PhD in Psychology, Associate Professor at Department of Practical Psychology, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russia.

emannanova1986@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-8644-9556>

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
The authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
The authors declare no conflicts of interests.