

УДК 37(73.41)
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.145-149

Палкуш Віталія Петрівна
аспірантка

кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
vitaliya.palkush@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-8876-3576

ГЕНЕЗИС І ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ В США

Анотація. Стаття присвячена питанням розвитку альтернативної освіти в США. Мета статті – розкрити особливості становлення альтернативної освіти в США та її періодизації. Методи дослідження – теоретичні (вивчення наукової літератури, аналіз, систематизація, порівняння, узагальнення отриманої інформації). В процесі дослідження встановлено, що альтернативні методи забезпечення освіти й теоретичні передумови, які сьогодні використовуються альтернативними педагогами в межах суспільної освіти, існують уже більш ніж 200 років і розвиваються, ґрунтуючись на внеску багатьох представників різних країн. Альтернативний рух у США з'явився на противагу системі державних шкіл, стандартизованість і бюрократизм яких породили певний опір з боку суспільства. Тому альтернативні школи стали, по суті, альтернативою пануючій системі освіти, оскільки ці школи закликали до різноманітності на тлі загальних стандартів і однорідності освітніх систем, до надання більшої свободи для розвитку індивідуальних особливостей і здібностей учнів, максимального врахування їх можливостей і планів на майбутнє. У процесі дослідження виявлено, що альтернативна освіта в США пройшла кілька етапів у своєму розвитку, починаючи з XVI століття, які визначаються, як: фрагментарний; уніфікований; прогресивістсько-експериментальний; пошуковий; інноваційно-реформаторський; варіативний. Здійснено характеристику кожного з етапів. Сьогодні альтернативна освіта в США має значні здобутки і продовжує розвиватися і вдосконалюватися.

Ключові слова: альтернативна освіта, розвиток, періодизація, США.

Вступ. Альтернативні методи забезпечення освіти й теоретичні передумови, які сьогодні використовуються альтернативними педагогами в межах суспільної освіти, існують уже більш ніж 200 років і розвиваються, ґрунтуючись на внеску багатьох представників різних країн. Натхнення для розвитку альтернативних програм і шкіл, насамперед, продиктоване потребами в особистостях, акцент у розвитку яких завжди робився на максимальному розкритті здібностей і саморозвитку.

Значення альтернативної освіти суттєво підвищилось останнім часом в зв'язку з епідемією коронавірусу у світі, а в Україні, крім того, ще й війною, яка триває вже третій рік.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українські науковці досліджують різні аспекти проблеми альтернативної освіти: Г.Баталія (порівняльний аналіз альтернативної освіти), М.Гузик (комбінована система навчання в школі), О.Заболотна (альтернативна освіта як предмет наукового дискурсу), І.Мартинчук (Історія становлення альтернативної освіти в Україні), А.Туз (альтернативна школа) та ін. Проте альтернативна освіта в Україні поки що не занадто поширена, і далеко не всі аспекти проблеми достатньо вивчені.

Водночас, альтернативна освіта досить популярна в багатьох зарубіжних країнах, зокрема, США. Відомі праці американських авторів, присвячені історії, аналізу сутності, основних характеристик, змісту й методів альтернативної освіти в США (Р.І.Морлі (R.E.Morley), М.А.Рейвід (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 й М.А.Бланк (C.A. Kershaw & M.A. Blank), П.С. Роджерс (P.C.Rogers), Я.Нагата (Y.Nagata), Ф.Уиллок і М.Е.Свини (F.Wheelock & M.E.Sweeney), Р.Турпін і Д.Хинтон (R.Turpin &

D.Hinton), Ч.Ланж (Ch.M.Lange), К.А.Лер (C.A.Lehr), Н.С.Хослі (N.S.Hosley), Р.А.Габл і Л.М.Буллок (R.A.Gable & L.M.Bullock) та ін. Формуванню головної альтернативної концепції про неможливість існування одного найкращого способу освіти для всіх присвятили свої роботи М.Фаніні (M.Fantini), В. Сміт (V.Smith) і Д.Берк (D.Berk), Р.Фізел (R.Fizel) та ін. Ідею вибору в освіті продовжили у своїх працях Д.Натан (J.Nathan), М.Рейвід (M.Raywid), Т. Янг (T.Young), Т.Грегори (T.Gregory), Д.Келлі (D.Kelly), Д.Келмайер (D.Kelmyer), Р.Бар (R.Barr), В.Парет (W.Parrett). Особливо слід відзначити науковий внесок М.Рейвід, яка запропонувала загальну типологію альтернативної освіти [1].

Мета – проаналізувати особливості розвитку альтернативної освіти в США та її періодизації. **Методи** дослідження – теоретичні (вивчення наукової літератури, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення отриманої інформації).

Виклад основного матеріалу. Альтернативний рух у США з'явився на противагу системі державних шкіл, стандартизованість і бюрократизм яких породив певний опір з боку суспільства. Тому альтернативні школи стали, по суті, альтернативою пануючій системі, оскільки ці школи закликали до різноманітності на тлі загальних стандартів і однорідності освітніх систем.

Дослідник Т.Янг (T.Young) у своєму описі історії альтернативної освіти стверджує, що альтернатива в тих чи інших формах в системі державної освіти існувала з самого народження американської освіти. Він, зокрема, описує можливості для одержання альтернативної освіти. Альтернативність освіти, як вважає вчений, має своє коріння в русі за громадянські права в американському суспільстві [2].

Формування в 1840-х роках системи державних шкіл було пов'язане з бажанням бізнес-структур

контролювати процес соціалізації молодого американського покоління. На цьому тлі й почали створюватися альтернативні школи, мета й методологія яких увійшли в пряме протиріччя із цілями й методологією державних шкіл. Це протистояння це мало місце протягом двох періодів, які історики називають такими періодами, як «Прогресивний рух» (1890-1940) (Progressive Movement) і «Рух за розвиток вільних шкіл» (1960-1975) (Free School Movement).

Аналіз американської літератури [3-5] свідчить, що альтернативна освіта в США у своєму розвитку пройшло низку етапів: 1 етап (XVI - 30 pp. XIX ст.) – фрагментарний; 2 етап (30 pp. – 90 pp. XIX ст.) – уніфікований; 3-й етап (90 pp. XIX ст. – 50 pp. XX ст.) – прогресивістсько-експериментальний; 4 етап (70 pp. XX ст.) – пошуковий; 5 етап (90 pp. XX ст.) – інноваційно-реформаторський; 6 етап (кінець XX ст. - початок XXI ст.) – варіативний.

Коротко розглянемо представлені етапи.

1 етап – *фрагментарний*, з якого починається історія освіти в США, а саме з ранньої пуританської Нової Англії XVI ст. Як відомо, після 1625 г. мала місце міграція англійських пуритан на американський континент. Багато пуритан відправилися з Англії в Массачусетс, де після прибуття на нові землі й облаштуваності там почали займатися освітою своїх дітей. Результатом цього стало те, що вже в 1635 г. була відкрита Бостонська латинська школа, а рік по тому – Гарвардський коледж. В 1642 р. місцевою владою був виданий Массачусетський закон про освіту, який зобов'язував батьків відправляти дітей у школу й давати їм освіту.

Сама латинська (або граматична) школа була спочатку семирічною, пізніше її скоротили до чотирьох років. Хоча програма граматичної школи була досить об'ємною, велика питома вага навчального часу приділялася все-таки на вивчення мов, оскільки саме оволодіння мовами ставало досягненням певного рівня грамотності. Важливо відзначити, що граматичні школи не були релігійними школами, тому що релігійне виховання вважалося функцією сім'ї.

Граматичні школи проіснували до кінця XVII століття, потім їхня чисельність стала скорочуватися. На зміну їй прийшли загальноосвітні й приватні професійні школи, де учні навчалися письму, арифметиці, вивчали ті предмети, які були необхідні для одержання різних професій. Розвиток мережі загальноосвітніх і приватних професійних шкіл свідчив про зміну ціннісних орієнтацій колоністів; вони намагалися посилати своїх дітей у школи, які відрізнялися від тих, у яких вони вчилися самі. Та й сама ідеологія й ідеали перших поселенців виявилися під впливом ідей епохи Освіти. Школи були носіями рис всього унікально американського. Так, колоністи були переконані, що школа повинна відігравати вирішальну роль в американізації преси й мистецтва, побуту й політичних організацій, характеру й інтелекту нації.

До 1830-х років, Америка опиралася на освітні традиції домашнього виховання й релігійного освіти, на приватні школи, на навчання в місцевих школах за участю батьків. Сама ж система державних шкіл була організована в 1830-х роках, щоб забезпечити загальне культурно-освітнє середовище для всіх дітей. Однак, із самого початку частина

педагогів, батьків і їх дітей відмовилися від участі в цій системі. Причини були різними, але основні стосувалися форм навчання й аспектів соціального, морального, емоційного й інтелектуального розвитку підростаючого покоління, що недостатньо було представлено в програмах державних шкіл. Розглядаючи у цьому зв'язку, наприклад, домашню освіту в історії розвитку альтернативної освіти в США, можна побачити, що залучення професійних педагогів у якості тьюторів або звичайних учителів було доступне лише для елітної частини суспільства. Звідси, переважна більшість дітей навчалися за допомогою самих членів сім'ї (особливо в ранньому дитинстві), друзів сім'ї або тими, хто був, так чи інакше, освіченим Корінні американці, які традиційно використовували навчання вдома, як правило, активно опиралися державному обов'язковому навчанню.

Другий – *уніфікований* етап відноситься до періоду зміцнення державних шкіл США, яке почалося в епоху промислового перевороту, і створення єдиної освітньої системи, що, однак, при визнанні більшістю доцільності даної політики, зустріло з боку багатьох громадян і певний опір. Так, після встановлення обов'язкової освіти в 1852 році в Массачусетсі була скликана пленарна сесія католицької Ради, що закликала до створення католицьких шкіл. Темношкірі американці, які одержали волю на Півночі внаслідок поразки рабовласницького Півдня, побачили, що нові державні школи призначені в основному для білого населення, і почали створювати свої школи. Однак, більша частина невдоволення була все-таки пов'язана з розвитком загальної освітньої системи, орієнтованої на стандартизацію інституціональних форм, етичних норм і культурних цінностей.

Незважаючи на опір частини населення, масова (уніфікована) загальноосвітня школа одержала свій розвиток, що привело до створення єдиної освітньої системи, стандартизованих підручників, градуєваних класів і адміністративного нагляду вчителів. Наприклад, школи були відразу ж узяті під централізоване управління із установленням регламенту щодо навчального дня, призначенням директорів шкіл і т.д. Така централізована система контролю дозволила впровадження і єдиної навчальної програми. У школах були встановлені вікові паралелі і єдиний курс навчання для кожного класу.

Наступний *прогресивістсько-експериментальний* етап пов'язаний з тим, що на початку XX століття в США інтенсивно йшов пошук шляхів урегулювання процесів урбанізації й індустріалізації. На цьому тлі в освіті одержав свій розвиток прогресивізм (теорія освіти, що виникла як реакція на традиційну освіту), який став важливою частиною соціально-політичного життя країни. Даний етап, насамперед, пов'язаний з іменами таких педагогів, як Ф.Паркер, Дж.Дьюї, К.Уошберн, В.Х.Килпатрик, Х.Рагг, Дж.С.Каунтс та ін. Завдяки їх пошукам в галузі педагогіки, в американській освіті з 1920 по 1950 роки стали домінувати прогресивні ідеї. Зокрема, була створена Прогресивна Педагогічна Асоціація (1919-1955 pp.), в основі якої лежали певні принципи, які відстоювалися в різних концепціях освітнього гуманізму. Так, до цих принципів слід віднести наступні: процес освіти повинен виходити з потреб дитини (дитина ставиться в центр освіти, де навчальний план і методи навчання враховують її

інтереси й ініціативу); процес навчання повинен опиратися на мотиваційну силу справжнього інтересу учня для того, щоб допомагати дітям і дорослим працювати разом; учитель стає радником і консультантом, а не авторитарним організатором; навчання в школах має орієнтуватися на придбання дітьми практичного досвіду; соціально-психологічна атмосфера в школі повинна бути демократичною й усіляко спонукати до співробітництва.

Таким чином, нова концепція освіти, пропонується для масових шкіл, повинна була сприяти засвоєнню практичного досвіду, тобто того, що може безпосередньо знадобитися в житті. Ідеї прогресивізму в обумовлений період одержали своє дидактичне оформлення, за яким закріпилася назва «педагогіка пристосування до життя».

Виходячи із цього, під керівництвом Дж.Дьюї й Ф.Паркера була розроблена концепція підготовки вчителів, що передбачає включення в освіту учителя таких компонентів, як: загальна культура вчителя, його професійні знання, технічна майстерність і спеціальна підготовка. Звідси, у системі підготовки педагогів використовувалися методи, що впливають із завдань нової школи: дослідницький метод, навчання за допомогою дії, проблемна лекція, вільне обговорення і т.д. Головне, зміцнився зв'язок теоретичного навчання учнів з їхньою практикою, коли практична діяльність здійснювалася в школах-лабораторіях при педагогічних коледжах. Важливо відзначити в цьому зв'язку, що епоха прогресивізму збагатила педагогіку США інноваційними підходами до освіти й виховання, у сфері яких, наприклад, метод проектів або ідея безперервної освіти, і, власне, значимість досвіду, що стало невід'ємною частиною американської педагогічної освіти.

Ф.В.Паркер (F.W.Parker), почавши боротьбу з формалізмом у навчанні, зразу поставив перед школою завдання погодити зміст навчальних предметів з їхнім життєвим значенням для учнів. Відмовившись, тим самим, від жорсткої регламентації шкільного навчання, Паркер використовував елементи комплексного змісту освіти. Наприклад, орфографія вивчалася в процесі створення дітьми оповідань і друкування їх в «Листках для читання»; природознавство й географія вивчалися під час прогулянок по околицях і всіляких екскурсій. При цьому вивчення природознавства зв'язувалося з образотворчим мистецтвом, із заняттями мовою, а математику осягали в процесі лабораторних робіт і ручної праці (плетиво, гончарна справа, садівництво, кулінарія і т.д.). Що стосується музики й драматичного мистецтва, фізичного виховання, це розглядалося як засіб самовираження дітей. Недарма, Дж.Дьюї назвав Ф.Паркера «батьком прогресивного виховання», діяльність і ідеї якого виявили істотний вплив на розвиток альтернативної освіти в США.

До навчання за допомогою досвіду пізнання навколишньої дійсності активно закликав Дж.Дьюї (J.Dewey), який був переконаний, що тільки при дослідженні навколишнього світу в молодій людини може з'явитися бажання до подальшої самоосвіти. Більше того, Дж. Дьюї вважав, що в процесі досвіду пізнання дійсності в дітей формуються й певні якості характеру, зв'язані, наприклад, з умінням пристосовуватися. На основі цього, замість традиційних підходів в освіті, Дьюї запропонував свою модель,

метою якої має стати навчання методам вирішення проблем. Тим самим виховання й навчання здійснюється, насамперед, у процесі виконання конкретних практичних справ. Звідси, у школах, що працювали по системі Дьюї, не було уніфікованої навчальної програми, а відбиралися тільки ті знання, які могли б знайти практичне застосування в життєвому досвіді учня. Таким чином, Дж. Дьюї запропонував таку освіту дитини, яка збагачувала б її особистий досвід і полягала б в освоєнні способу самостійного пізнання навколишнього світу [6].

Створена Дж.Дьюї шкільна лабораторія по своїй суті суперечила однорідності загальноосвітньої школи. Вчений виражав надію, що школа могла б стати співавтором при розвитку в індивіда його власного потенціалу й задоволення власних потреб. А для цього замість нав'язаної учням навчальної програми, вони самі могли б планувати навчальний день, що передбачає участь у різних проектах і заходах. Дж. Дьюї стверджував, що формальне навчання легко стає віддаленим і мертвим. Тому вчителі повинні навчати дітей не силою, а переконанням; учнів слід навчати самим ставати суб'єктами власного розвитку й і формування.

Четвертий *пошуковий* етап розвитку альтернативної освіти в США пов'язаний з тим, що 50-70 рр. XX століття були періодом більших інновацій і пошуків у системі освіти цієї країни з подальшим впровадженням їх у практику державних шкіл щодо змісту й структури навчальних програм. Однак, не всі недержавні альтернативи в освіті були життєздатними. Можливо, це було наслідком боротьби з дотримання балансу між індивідуальною структурою альтернативної школи з необхідністю збереження формалізованої форми освіти в державній школі. Але все-таки експерименти в освіті того періоду заклали основу для сучасного альтернативного руху.

Більше того, у навчальних закладах постійно перевірялися нетрадиційні моделі виховання. Так, на рубежі 60—70-х рр. у країні здійснювалася федеральна програма «Школа майбутнього», автори якої орієнтувалися на повернення до релігії, до біблійних цінностей у процесі морального виховання індивіда, до підключення батьків до шкільного виховання й навчання, до індивідуалізації й демократизації навчання. Віднесемо сюди й такий момент, як вимога про включення в зміст навчальних планів певних розділів, що відповідають інтересам різних етнічних і расових груп. Згодом це положення було схвалено на законодавчому рівні.

В 1960-х роках альтернативна освіта як явище було в США частиною широкого суспільного руху; у цей час на порядку денного громадського життя стояли такі питання, як расова справедливість, пацифізм, фемінізм, корпоративний капіталізм і т.д. Масові демонстрації, пов'язані з альтернативним способом життя, публікації на цю тему, міські безладдя серед молоді привели до детального розгляду ладу сучасного суспільства. Педагогічна й наукова громадськість не залишалася осторонь і закликала до критики американської освітньої системи і її соціальної ефективності.

Це привело до того, що в період між 1967 і 1972 спостерігалася криза в державній освіті, коли студентські демонстрації, учительські страйки, перегляд традиційних уявлень про освіту похитнули систему.

Було створено більш 500 вільних недержавних шкіл, заснованих на власній філософії й доктрині. Ідеї Руссо, Песталоцці й Фребеля почали культивуватися в академічних і професійних колах, що привело наприкінці 1970-х років до появи підходів, які стали називати «гуманістичною» і «холістичною (цілісною) освітою».

Пошуковий етап внаслідок своєї продуктивності надав певний імпульс подальшому пошуку альтернативних можливостей в освітній системі США, що, в кінцевому результаті, визначило утвердження наступного етапу – *інноваційно-реформаторського*, коли нові освітні ініціативи стали ухвалюватися на законодавчому рівні. В 90 рр. у США продовжився інтенсивний пошук нової освітньої системи, що знайшло своє відображення в дискусіях про «традиційні» і «нові» цінності, у контексті яких нова система цінностей повинна була бути орієнтована на розв'язок такої глобальної проблеми, як виживання людства в сучасному світі. Із цим, зокрема, був зв'язаний і той соціальний напрямок у рамках ідей прагматизму, який активно впроваджувався в освіту США вже наприкінці 50-х років, коли особливий акцент ставився на проблемі підготовки молоді до життя, до подолання соціальних труднощів, самоорганізації особистої безпеки, кар'єри тощо.

У цьому зв'язку можна згадати чартерний закон, який був прийнято в США в 1990 р. і завдяки якому кількість чартерних шкіл зросла й досягла на той період більш 3400. Цей феноменальний ріст числа чартерних шкіл показує, що дане освітнє нововведення не зводилося лише до реформування існуючих шкіл, але давало шлях до створення нових освітніх структур. Оскільки чартерні школи надавали свободу для адаптації шкільних програм з урахуванням потреб населення, то батьки і педагоги розглядали чартерні школи як шлях до розширення можливості освітнього вибору й інновацій у системі державних шкіл. Звідси, історичний розвиток чартерних шкіл був пов'язане з тенденціями реформування освіти від альтернативних до магнітних шкіл.

На цьому етапі розвитку альтернативної освіти в США спостерігався також ріст кількості шкіл для етнічних меншин, до яких, як правило, відносилися общинні багатонаціональні школи, де об'єднані учні різних етнічних і расових груп. З урахуванням різного культурного й освітнього рівня дітей, у цих школах пропонуються, у порівнянні з державними школами, трохи інші навчальні програми, зв'язані, наприклад, із двомовним навчанням, або навчанням

навичкам повсякденного життя в Америці (це призначене для дітей новоприбулих мігрантів).

Інноваційно-реформаторський етап уже на законодавчому рівні активізував федеральну освітню політику США й намітив тенденцію до початку заключного *варіативного* етапу розвитку американської альтернативної освіти, що охоплює кінець XX і початок XXI століття.

За перше десятиріччя XXI століття система освіти США була піддана реструктуризації в рамках проекту «No Child Left Behind» (Закон 2001 року) з метою приділити увагу кожній американській дитині й, у зв'язку із цим підвищити освітні стандарти й розширити ресурси для малоефективних шкіл. Ці зусилля передбачали використання різних альтернативних підходів, які відповідали б тим же високим стандартам, що розроблені державою на законодавчому рівні для великого числа молоді, тобто, для тих, хто з різних причин не має можливості досягти успіху в традиційних школах.

Одним з варіантів такої освіти, яка добре зарекомендувала себе в США, є так звана *магнітна школа* (magnet-school), де найбільше активно використовують альтернативні програми навчання, а також *ваучерні програми і домашнє навчання* (homeschoolin). Магнітні школи вперше з'явилися наприкінці 1960-х - початку 1970-х як інструмент подальшої десеграгації в освіті. Водночас, в них активно впроваджувалися інноваційні навчальні підходи. Ваучерні програми призначені для допомоги дітям із малозабезпечених чи багатодітних сімей. Вони оплачують навчання (в багатьох випадках і харчування) дітей.

Слід підкреслити, що вчителі альтернативних шкіл з усієї території США й інших країн постійно зустрічаються й створюють організації для надання підтримки один одному. У результаті понад 17 штатів створили організації в масштабі штату, а багато штатів розглядають цю можливість. Крім того, організації асоціацій і інші зацікавлені члени об'єдналися за назвою Міжнародне Членство Асоціацій Альтернативної освіти й Персоналу.

Висновки. Отже, альтернативна освіта в США пройшла кілька етапів розвитку, починаючи з XVI століття, які визначаються, як: фрагментарний; уніфікований; прогресивістсько-експериментальний; пошуковий; інноваційно-реформаторський; варіативний. Сьогодні альтернативна освіта в США має вагомий здобутки, Тому доцільним є вивчення можливостей впровадження окремих ідей американського досвіду в освітню теорію і практику України.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Raywid, M.A. Alternative schools: the state of the art. Educational Leadership. 2004. №52 (1). P.26–31.
2. Young T. Public alternative education. New York: Teachers College Press. 1990. 132 p.
3. Settles D., Orwick B. Alternative education: past, present and next steps. Kentucky: Center for School Safety, Clearinghouse, 2013. 118 p.
4. Kleiner B., Porch R., Farris, E. Public alternative schools and programs for students at risk of education failure. Washington DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2004. 127 p.
5. Rutherford R., Quinn M. Special education in alternative education programs. The Clearing House. 2008. № 3(2). P.79–81.
6. Dewey J., Dewey E. Schools of tomorrow. Middle works. 1915. Vol.8. P.205–404.

References

1. Raywid, M.A. (2004). Alternative schools: the state of the art. *Educational Leadership*, 52(1), 26–31.
2. Young, T. (1990). *Public alternative education*. Teachers College Press.
3. Settles, D., & Orwick, B. (2013). *Alternative education: past, present and next steps*. Center for School Safety, Clearinghouse.
4. Kleiner, B., Porch, R., & Farris, E (2004). *Public alternative schools and programs for students at risk of education failure*. U.S. Department of Education,
5. Rutherford, R., & Quinn, M. (2008). Special education in alternative education programs. *The Clearing House*, 73 (2), 79–81.
6. Dewey, J. & Dewey, E. (1915). Schools of tomorrow. *Middle works*, 8, 205-404.

Статус статті: Отримано: 09.03.2024 Прийнято: 13.04.2024 Опубліковано: 23.04.2024

Palkush Vitaliya

PhD Student

Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

GENESIS AND PERIODIZATION OF THE DEVELOPMENT OF ALTERNATIVE EDUCATION IN THE USA

Abstract. The article is devoted to the development of alternative education in the USA. The article's purpose: to reveal the peculiarities of the formation of alternative education in the USA and its periodization. Research methods applied: theoretical (study of scientific literature, analysis, systematization, comparison, generalization of the obtained information). Alternative methods of providing education and theoretical prerequisites, which are used today by alternative teachers within the framework of public education, have existed for more than 200 years and are developing, based on the contribution of many representatives of different countries. The inspiration for the development of alternative programs and schools is primarily dictated by the needs of individuals, the emphasis in their development has always been on the maximum disclosure of abilities and self-development. At the end of the 20th – beginning of the 21st century, attention to alternative pedagogy in the philosophy of education became a significant factor in the development of foreign pedagogy, since in the context of this educational paradigm there was an opportunity to find ways to solve such problems as ensuring children's self-activity, educating them in social instincts, organization of real children's self-government, involvement of children in work. Interest in alternative schools became, in fact, a certain impetus for reforms in the field of education and training and, first of all, their democratization. In other words, a revision of pedagogic attitudes and, naturally, a restructuring of education itself began. The analysis of American scientific literature shows that alternative education in the USA has gone through a number of stages in its development: 1st stage (XVI - 30s of the XIX century) – fragmentary; 2nd stage (30s - 90s of the XIX century) – unified; The 3rd stage (90s of the 19th century – 50s of the 20th century) is progressive and experimental; 4th stage (70s of XX century) – search; 5th stage (90s of the 20th century) – innovative and reformatory; The 6th stage (the end of the 20th century – the beginning of the 21st century) is variable. Ukrainian scientists investigate various aspects of the problem of alternative education: comparative analysis of alternative education, combined system of school education, alternative education as a subject of scientific discourse, history of the formation of alternative education in Ukraine, alternative schools, etc. However, alternative education in Ukraine is still not too widespread, and far from all aspects of the problem have been sufficiently studied. It is expedient to study and implement the achievements of foreign experience in the educational environment of Ukraine.

Key words: alternative education, development, periodization, the USA.