



СЕМЕЙНАЯ ШКОЛА: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ

Е. Ю. Петряева¹, Е. Б. Кириченко², Е. А. Маннанова³

¹*Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация*

²*Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского,
Ярославль, Российская Федерация*

³*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
(Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация*

АННОТАЦИЯ

Введение. Статья посвящена концептуальному анализу феномена «семейная школа» в России. Цель исследования – определить понятие «семейная школа» и показать типологию семейных школ в России с точки зрения организационно-правовых условий.

Материалы и методы. В основе работы лежит смешанная методология, сочетающая качественные и количественные социологические методы. Выборка включает 100 проектов семейных школ из 34 субъектов РФ. Сбор данных осуществлялся через экспертные интервью с основателями (n=30) и последующий анкетный опрос (n=100). Анализ проводился с применением тематического кодирования и методов математической статистики.

Результаты исследования. Семейная школа определена как добровольное объединение семей (кооператив), реализующих право на семейную форму образования, с целью создания общей образовательной среды на основе горизонтального партнерства, некоммерческих принципов и особой доверительной семейной атмосферы. Эмпирически выделены три доминирующие типа семейных школ: 1) консорциумы (кооперативы) родителей, 2) центры сопровождения и консультирования по семейному образованию, 3) «малые школы» с лицензией на дополнительное образование. Исследование также зафиксировало устойчивый рост и укрупнение семейных школ с 2015 года, эволюцию семейных школ в небольшие частные школы с лицензией.

Обсуждение и заключения. Семейные школы в России вырастают из небольших некоммерческих инициатив. Они чутко реагируют на запросы родителей и адаптируются к переменам в российском законодательстве. Семейная школа является инструментом реализации семейного образования, а не оппозицией государственному образованию. От решения юридических формальностей и создания «уютной среды» проект перерастает в нечто большее – модель сообщества, объединенного крепкими социальными связями. Данное исследование вносит вклад в структуризацию дискурса об альтернативном образовании в России.

Ключевые слова: семейное образование, альтернативное образование, семейная школа, семейная образовательная инициатива, кооперация родителей

Благодарности: авторский коллектив выражает благодарность Консорциуму «Семейное образование» за организацию и проведение исследования, а также всем руководителям

проектов семейных школ, принявшим в нём участие. Особую признательность авторы выражают коллегам за содержательное обсуждение результатов и помощь в подготовке итоговых выводов: С. Н. Домрачевой – председателю правления Межрегиональной общественной организации «Ассоциация семейных школ», автору проекта «А'бразование» («Альтернативное образование»), члену Правления СПП «Лига образования»; Е. А. Марголиной – соорганизатору Школы-Парк «Лестница» (г. Севастополь); Т. А. Морозовой – адвокату, создателю платформы «СдавайОнлайн»; Е. Н. Терентьевой – организатору академии «Совушки» (г. Казань).

Для цитирования: Петряева Е. Ю., Кириченко Е. Б., Маннанова Е. А. Семейная школа: к определению понятия // Вестник Мининского университета. 2026. Т. 14, № 2. С. 7. DOI: 10.26795/2307-1281-2026-14-2-7.

FAMILY SCHOOL: TOWARDS A DEFINITION OF THE CONCEPT

E. Yu. Petryaeva¹, E. B. Kirichenko², E. A. Mannanova³

¹Moscow City University, Moscow, Russian Federation

²Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation

*³Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University),
Nizhny Novgorod, Russian Federation*

ABSTRACT

Introduction. The article is devoted to the conceptual clarification of the polysemantic term "family school" in the context of Russian education. The aim of the study is to identify essential criteria and build a typology of corresponding projects based on empirical data.

Materials and methods. The study is based on a mixed methodology combining qualitative and quantitative sociological methods. The sample includes 100 family school projects from 34 constituent entities of the Russian Federation. Data were collected through expert interviews with founders (n=30) and a subsequent questionnaire survey (n=100). The analysis was conducted using thematic coding and methods of mathematical statistics.

Results. Three dominant models of family schools were empirically identified: 1) consortia (cooperatives) of parents, 2) centers for support and counseling on family education, and 3) "small schools" with a license for additional education. The key criteria of the "reference" family school were established: initiative of parents to educate their own children under the family form of education, a special atmosphere of trust, horizontal social cooperation of families, and the non-profit nature of activities. The study also notes a steady growth and expansion of projects since 2015.

Discussion and conclusions. The authors define a family school as a socio-pedagogical practice that emerges as a response by parents to choosing the family form of education. It is a hybrid model combining the legal status of family education with the cooperation of families to create an educational environment. The evolution of projects often leads to their transformation into more formalized structures, creating a contradiction between the original criteria and the changing reality. The results confirm the hypothesis of parental cooperation as the basis of the phenomenon and contribute to structuring the discourse on alternative education in Russia.

Keywords: family education, alternative education, family school, family educational initiative, cooperation of parents

Acknowledgements: The author team expresses gratitude to the "Family Education" Consortium for organizing and conducting the research, as well as to all leaders of family school projects who participated in it. The authors extend special thanks to colleagues for their substantive discussion of the results and assistance in preparing the final conclusions: S. N. Domracheva – Chairperson of the Board of the Interregional Public Organization "Association of Family Schools," author of the "A'brazovanie" ("Alternative Education") project, member of the Board of the SPP "League of Education"; E. A. Margolina – co-organizer of the School-Park "Lestnitsa" (Sevastopol); T. A. Morozova – lawyer, creator of the "SdavaOnline" platform; E.N. Terentyeva – organizer of the "Sovushki" academy (Kazan).

For citation: Petryaeva E. Yu., Kirichenko E. B., Mannanova E. A. Family school: towards a definition of the concept // Vestnik of Minin University. 2026. Vol. 14, no. 2. P. 7. DOI: 10.26795/2307-1281-2026-14-2-7.

Введение

Практика объединения семей для получения образования собственных детей вне школы, при которой происходит объединение с другими семьями, является новой для нашей страны. Данная тенденция является частью более широкого движения, в рамках которого формируются устойчивые сообщества родителей, обучающихся детей в форме семейного образования [16]. Прежде всего, это свидетельствует об усилении роли семьи и субъектной позиции родителей в образовании. Это не только не противоречит существующему законодательству, но и является прямым следствием реализации законных прав родителей. Так, согласно Закону, родитель имеет преимущественное право на обучение и воспитание своих детей перед другими лицами (ст. 44 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»), а также родитель имеет право на выбор формы получения образования и формы обучения (ст.44, ст.17 указанного Закона) [17]. Переход на семейную форму обучения ставит семью перед выбором вариантов организации семейного образования, одним из которых является семейная школа.

Несмотря на то, что семейная форма образования законодательно закреплена более 30 лет (с момента введения в Законе РФ «Об образовании» 1992 г.), устойчивый рост числа обучающихся на этой форме наблюдается лишь в последнее десятилетие. И снова эта тенденция согласуется с общей государственной стратегией в области образования. Так, в Указе Президента РФ № 240 от 9 мая 2017 года «О Стратегии развития воспитательной работы с детьми и молодежью в Российской Федерации на период до 2025 года» родители провозглашаются основными субъектами воспитания, а создание семейных клубов и объединений рекомендуется как ключевой механизм их вовлеченности в образовательный процесс.

Цель исследования – определить понятие «семейная школа» и показать типологию семейных школ в России с точки зрения организационно-правовых условий.

Обзор литературы

Рост популярности обучения детей вне школы – общемировой тренд. Исследования семейного образования и смежных практик активно ведутся в США, Новой Зеландии [33], странах Европы, Китае [36], Израиле [24], Турции [23] и других странах мира. Ключевой проблемой, объединяющей зарубежных исследователей, является концептуальная неопределенность понятий, описывающих кооперацию семей в образовательных целях («micro-school», «learning pod», «homeschooling cooperative») [12; 27]. В России эта проблема стоит особенно остро в связи с появлением и стихийным ростом числа проектов, именующих себя «семейными школами», что и обуславливает актуальность данного исследования.

Анализ зарубежной литературы показывает эволюцию взглядов на роль семьи в образовании: от «школоцентричной» модели к концепции партнерства и горизонтального «профессионализированного альянса» школы и семьи [21]. Так, А. Bernal с коллегами на испанских данных демонстрирует, что совместное проектирование образовательной среды семьей и школой является ключевым фактором воспитания социальных ценностей и социального поведения [19; 20; 34]. J. Egger, J. Lehmann, M. Straumann в Швейцарии, изучая установки учителей, подтверждают, что вовлечение родителей воспринимается ими не как обуза, а как естественная часть профессиональной деятельности, необходимая для создания поддерживающей среды [21]. Эти исследования фиксируют переход к новому типу отношений, где семья – полноправный со-субъект образования.

Другая важная линия зарубежных исследований посвящена факторам, влияющим на успешность альтернативных образовательных траекторий. S. von Stumm, S. Cave, P. Wakeling в своем лонгитюдном исследовании в Великобритании доказывают устойчивую связь между социально-экономическим капиталом семьи и успеваемостью детей, что подчеркивает роль ресурсов семьи [25; 30; 35]. В свою очередь, М. Gandarillas с соавторами показывает, как практики воспитания и семейная экономика влияют на психологическое благополучие и учебные паттерны обучающихся [22]. Эти выводы напрямую перекликаются с российскими реалиями, где, как показывают исследования, родители, выбирающие семейное образование, обладают высоким образовательным и культурным капиталом [9; 15].

Мировой опыт также описывает риски, присущие неинституциональным формам обучения. Пандемия COVID-19, а затем и геополитические события, по данным P. Limone, G. Toto, G. Messina, усилили стресс и тревожность у учащихся, что сделало особо востребованными практики с психологически безопасной средой [26]. Именно создание такой «семейной» доверительной атмосферы, как мы увидим далее, является одним из ключевых критериев семейных школ в России. А. Мауер с коллегами указывает на перегрузку родителей в кризисных ситуациях [29], что актуально и для инициаторов семейных образовательных проектов (семейных классов, школ и т.д.).

Особый интерес для нашего исследования представляют работы, описывающие гибридные формы. L. Rudge анализирует рост независимых образовательных альтернатив в Новой Зеландии [33], а Т. Гильмидинова в России рассматривает сферу дополнительного образования как среду для получения общего образования в семейной форме [3].

В то же время анализ литературы выявляет существенный пробел. Если зарубежные исследования фокусируются на партнерстве «семья – существующая школа» [19; 32] или на изучении мотивов индивидуального хоумскулинга [19; 24; 36], то феномен инициативной горизонтальной кооперации семей, создающих собственную образовательную среду «с нуля», описан фрагментарно. Так, в существующих исследованиях [2; 4; 5] феномен

семейной школы затрагивается частично. В российской научной среде эмпирические и теоретические исследования также развиваются, фокусируясь на изучении специфики двух ключевых групп: родителей, выбирающих семейное образование [9], и детей, обучающихся в этом формате [1]. Работы также посвящены комплексному анализу преимуществ и рисков семейного образования [11], его пониманию как вариативной формы обучения [7] и разработке теоретических концепций семейного образования [10]. Работы М. П. Вишневской, О. В. Никитиной и соавторов [2] и Е. Б. Кириченко [4] сосредоточены либо на изучении региональной специфики функционирования таких проектов, либо на описании конкретных педагогических практик и мотивов родителей, не ставя задачи дать обобщающую характеристику явлению. В свою очередь, исследование Е. Б. Кириченко [5], носящее постановочный характер, лишь намечает контуры будущего изучения, формулируя предварительные гипотезы и обозначая проблемное поле, но не предлагает верифицированной типологии или устойчивых критериев для идентификации семейных школ. Отсутствует эмпирически обоснованное определение и типология такой социальной практики, как «семейная школа».

Таким образом, наше исследование призвано заполнить этот пробел, опираясь на мировые теоретические наработки о партнерстве семьи и школы, финансировании, администрировании, организационном сопровождении [8] и отсутствие четких правовых механизмов, но фокусируясь на уникальном российском контексте и эмпирических данных.

Материалы и методы

Для достижения цели исследования были выдвинуты гипотезы:

1. Семейная школа – это образовательный проект, инициированный и управляемый группой родителей (кооператив) для организации процесса получения школьного образования своих собственных детей, переведенных на форму семейного образования;
2. «Семейность» школы определяется следующими аспектами: 1) связь с формой семейного образования; 2) особая доверительная атмосфера, имитирующая семейные отношения; 3) сотрудничество родителей, которое основано на общих ценностях;
3. Большая часть семейных школ не имеет юридического статуса, не получает и не стремится получать лицензий. Такие школы существуют как сообщества родителей, ключевая деятельность которых заключается в реализации права ребенка на получение общего образования в семейной форме.

В исследование были включены частные образовательные проекты, основатели которых называют и/или считают их семейными школами. Выборочная совокупность проектов включает 100 проектов семейных школ из 7 федеральных округов (Сибирский (7 проектов), Южный (12 проектов), Центральный (45 проектов), Северо-Западный (13 проектов), Приволжский (17 проектов), Дальневосточный (1 проект), Уральский (5 проектов) федеральные округа) и 34 субъектов РФ (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Распределение проектов по субъектам РФ

№	Субъект РФ	Кол-во	№	Субъект РФ	Кол-во
1	Алтайский край	1	18	Пермский край	1
2	Астраханская область	1	19	Приморский край	1
3	Белгородская область	1	20	Республика Алтай	1

Theory and methodology of education

4	Владимирская область	1	21	Республика Башкортостан	2
5	Воронежская область	1	22	Республика Коми	1
6	Город Москва	17	23	Республика Крым	1
7	Город Санкт-Петербург	9	24	Республика Татарстан	5
8	Город Севастополь	1	25	Республика Хакасия	1
9	Иркутская область	4	26	Ростовская область	3
10	Калининградская область	1	27	Самарская область	2
11	Калужская область	3	28	Свердловская область	3
12	Костромская область	1	29	Тверская область	2
13	Краснодарский край	5	30	Тюменская область	1
14	Красноярский край	2	31	Удмуртская Республика	3
15	Ленинградская область	1	32	Челябинская область	1
16	Московская область	15	33	Чувашская Республика	2
17	Нижегородская область	2	34	Ярославская область	4

Table 1 – Distribution of projects by constituent entities of the Russian Federation

№	Constituent Entity of the RF	Units	№	Constituent Entity of the RF	Units
1	Altai Krai	1	18	Perm Krai	1
2	Astrakhan Oblast	1	19	Primorsky Krai	1
3	Belgorod Oblast	1	20	Altai Republic	1
4	Vladimir Oblast	1	21	Republic of Bashkortostan	2
5	Voronezh Oblast	1	22	Komi Republic	1
6	City of Moscow	17	23	Republic of Crimea	1
7	City of Saint Petersburg	9	24	Republic of Tatarstan	5
8	City of Sevastopol	1	25	Republic of Khakassia	1
9	Irkutsk Oblast	4	26	Rostov Oblast	3
10	Kaliningrad Oblast	1	27	Samara Oblast	2
11	Kaluga Oblast	3	28	Sverdlovsk Oblast	3
12	Kostroma Oblast	1	29	Tver Oblast	2
13	Krasnodar Krai	5	30	Tyumen Oblast	1
14	Krasnoyarsk Krai	2	31	Udmurt Republic	3
15	Leningrad Oblast	1	32	Chelyabinsk Oblast	1
16	Moscow Oblast	15	33	Chuvash Republic	2
17	Nizhny Novgorod Oblast	2	34	Yaroslavl Oblast	4

Это позволяет учитывать региональную специфику и географический разброс феномена семейных школ. Наличие в выборке как центральных регионов (Центральный федеральный округ – 45 %), так и менее представленных (Дальневосточный федеральный округ – 1 %) отражает реальное неравномерное распределение проектов по стране. Включение 34 субъектов РФ обеспечивает разнообразие социально-экономических, культурных и правовых контекстов, в которых функционируют семейные школы. Это позволяет выявить как общие тенденции, так и уникальные региональные практики.

Проекты семейных школ расположены в населённых пунктах различного типа и размера (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Расположение проектов семейных школ в населенных пунктах

Тип и размер населенного пункта	Ед.
Мегаполис более 5 млн чел. (Москва, Санкт-Петербург) и города более 1 млн чел.	52
Крупный город от 300 тыс. до 1 млн чел.	27
Средний город от 50 тыс. до 300 тыс. человек	12
Малый город, сельские поселения до 50 тыс. человек	9

Table 2 – Location of family projects in settlements

Settlement Type and Size	Units
Metropolis over 5 million people (Moscow, St. Petersburg) and cities over 1 million	52
Large city from 300 thousand to 1 million people	27
Medium-sized city from 50 thousand to 300 thousand people	12
Small town, rural settlements up to 50 thousand people	9

Выборка репрезентативна по уровню урбанизации: в нее включены проекты от мегаполисов до сельских поселений. Такой подход позволяет исследовать, как размер и тип населенного пункта влияет на модели организации, ресурсы и вызовы семейных школ.

Поскольку семейные школы являются относительно новой социальной практикой, выборка в 100 проектов является значительной и позволяет провести содержательный качественный и количественный анализ, выявив устойчивые закономерности. Из 100 проектов семейных школ 6 проектов на момент исследования прекратили свое существование.

Таким образом, предложенная выборка обеспечивает необходимый территориальный, региональный и типологический охват для проведения комплексного исследования феномена семейных школ в России.

Исследование основано на качественных и количественных социологических методах, включающих экспертные интервью и анкетный опрос основателей семейных школ. Все вопросы были структурированы по нескольким темам: 1) общая характеристика проекта (год основания, количество детей, обстоятельства создания проекта, основатели), 2) организационно-правовая форма проекта, 3) наличие лицензии, 4) основной вид деятельности, 5) обстоятельства и цели создания проектов.

На первом этапе было проведено 30 экспертных интервью с основателями проектов. В ходе анализа интервью выполнен тематический анализ, категоризация данных, извлечение именованных сущностей и ключевых цитат, анализ трендов с помощью инструментов AI. На основе анализа качественных данных разработана анкета. На втором этапе исследования 100 основателей проектов прошли анкетный опрос. Для анализа количественных данных были применены методы математической статистики.

Ограничением данного исследования является зависимость результатов исследования от субъективной интерпретации основателя, выраженной исключительно в момент проведения интервью и анкетного опроса.

Результаты исследования

Для достижения цели исследования – определение понятия «семейная школа» и типологии данной социальной практики – рассмотрим общие и юридические характеристики проектов семейных школ, включенных в исследование.

Общая характеристика проектов семейных школ.

Данные исследования (см. таблицу 3) фиксируют, что рост проектов семейных школ начался в 2015 году.

Таблица 3 – Год основания проектов, ед. / Table 3 – Year of project foundation, units

Год основания проекта / Year the project was founded	Ед./ Units	Год основания проекта / Year the project was founded	Ед./ Units
1994	1	2017	10
2006	2	2018	7
2009	1	2019	16
2010	3	2020	9
2011	1	2021	6
2012	1	2022	10
2014	1	2023	8
2015	6	2024	7
2016	7	2025	4

Пик основания семейных школ пришелся на 2019 год, и COVID не остановил их появление. Полагаем, что такой процесс распространения данной социальной практики связан с проведением в 2015 году конференции по альтернативному образованию [18, с. 25], на которой была озвучена идея семейной школы как небольшого родительского проекта и положена основа формирования сообщества семейных школ, а также с накопительным эффектом популярности семейного образования и ростом родительской инициативы в России.

Большинство из изученных проектов (94 проекта) продолжают свою работу, что говорит о жизнеспособности формата. Востребованность семейных школ подтверждают данные о количестве детей в начале проекта и на момент исследования (см. рисунок 1). Наблюдается ярко выражена тенденция роста и укрупнения проектов. Большинство семейных школ начинаются как малые инициативы, но со временем значительная их часть превращается в крупные проекты.

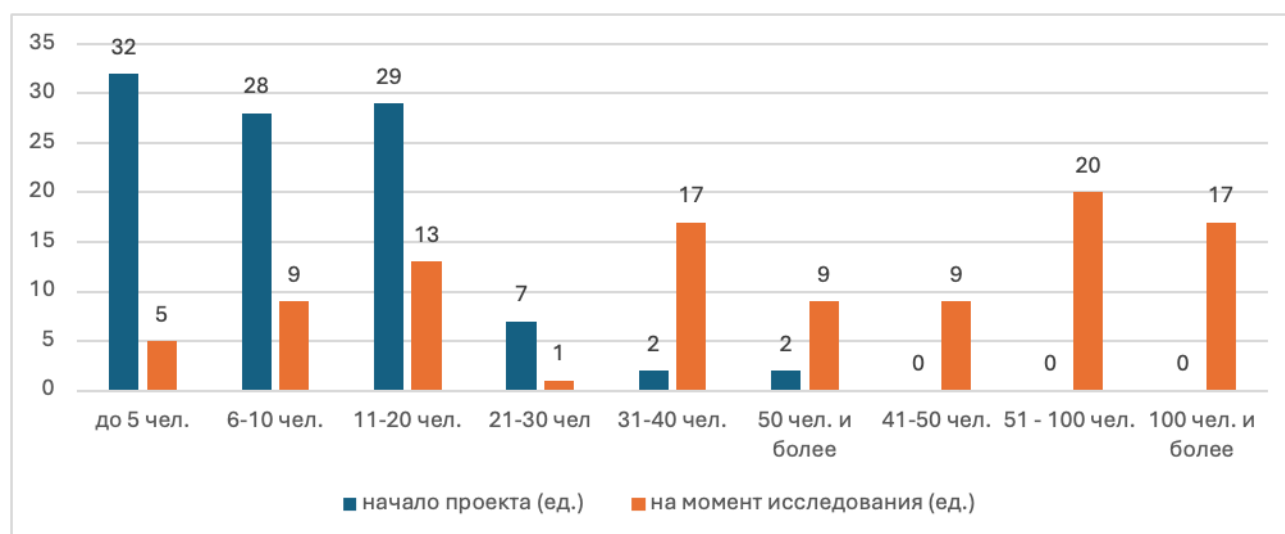


Рисунок 1 – Количество детей в проектах семейных школ

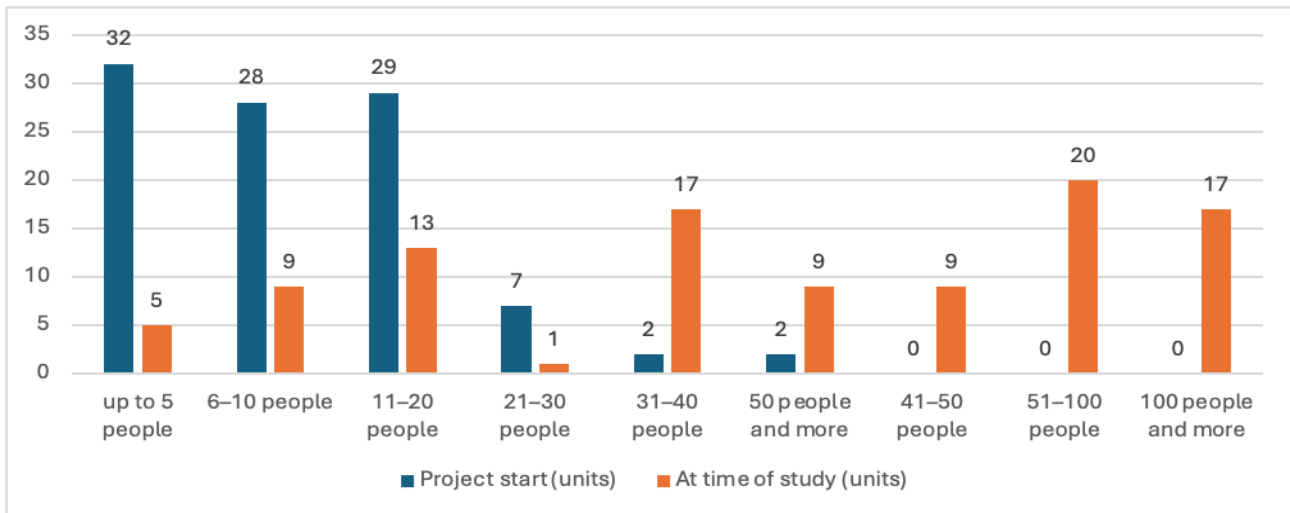


Figure 1 – Number of children in family school projects

89 проектов начинали свою жизнь с численностью до 20 детей. Проектов, начинающих сразу с более чем 30 детьми, практически нет. На момент исследования мы можем фиксировать сокращение микроформатов (до 5 детей, 6-10 детей), рост средних и крупных форматов, рост количества проектов в категориях «31-40 детей» (с 2 до 17 проектов), «41-50 детей (с 0 до 9 проектов) и особенно «51-100 детей» (с 0 до 20 проектов), «100 и более детей» (с 0 до 17 проектов).

84 % проектов созданы родителями для своих детей (7 ФО и 32 субъекта РФ). Здесь дети основателей были и/или являются участниками проекта. Эти проекты можно считать наиболее «идеологически верными» или лично вовлеченными проектами. Также 59 % основателей проектов семейных школ указали как самое важное обстоятельство запуска проекта «необходимость организовывать обучение для собственных детей». Это обстоятельство влияет на продолжительность жизни проекта: проект может быть закрыт, когда дети основателей выросли, или продолжаться при условии смены основателей, или эволюционировать в иные образовательные проекты (например, в частные школы).

Основателям семейных школ был задан вопрос: Почему проект можно назвать «семейным»? (см. рисунок 2).

На основе сравнительного анализа ответов основателей по всей выборке проектов и тех проектов, где дети основателей – участники проекта, можно утверждать, что *первым* идентифицирующим критерием семейной школы является связь с получением образования в форме семейного образования (78 % – все проекты, 81 % – проекты с детьми основателей).

Второй по важности идентифицирующий критерий семейной школы – атмосфера (63 % – все проекты, 61 % – проекты с детьми основателей). Почти идентичные проценты в обеих группах говорят о том, что создание особой атмосферы – это универсальная цель для всех семейных школ, независимо от степени личной вовлеченности основателя.

Важно и то, что среди проектов, где учатся дети основателей, проектов, которые говорят о том, что данный проект нельзя назвать семейным, нет. Это доказывает, что для этой группы название «семейный» является абсолютно точным и отражает суть самого проекта.

Третий идентифицирующий критерий семейной школы – это социальное сотрудничество родителей. Этот критерий отражает изначальную идею семейных школ как «кооператива родителей». Здесь видна наиболее заметная разница между всеми проектами и проектами с детьми основателей (на +8 %). Основатели семейных школ на собственном

Theory and methodology of education

опыте чувствуют необходимость объединения усилий и ресурсов для образования своих детей. В «общей» выборке этот процент по показателю «родители объединились для образования собственных детей» ниже, что может указывать на проекты, которые эволюционировали в более коммерческие или открытые структуры.



Рисунок 2 – Почему проект можно назвать «семейным»?

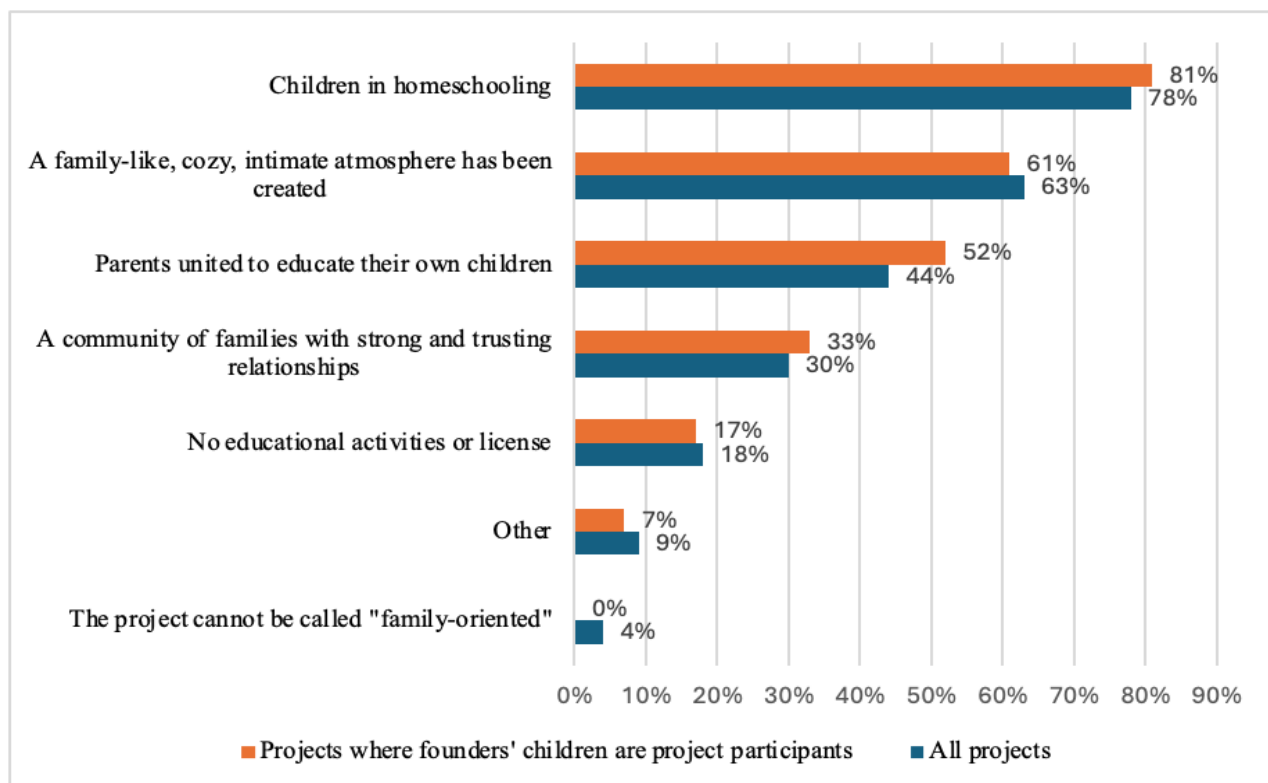


Figure 2 – Why can the project be called «family-friendly»?

Важно заметить, что в 55 % случаев проекты семейных школ основаны группой лиц. Также анализ качественных данных интервью с основателями семейных школ показывает, что социальное сотрудничество родителей с развитием проекта эволюционирует от деятельностного (распределение ресурсов, выбор педагогических концепций, подходов, организации среды и т.п.) к ценностно-мировоззренческому сотрудничеству.

Более высокое значение показателя «фактор сообщества» в группе проектов с детьми основателей (33 %), чем в общей выборке (30 %), подтверждает, что личная вовлеченность способствует формированию более тесных и доверительных отношений между всеми семьями, более глубоких социальных связей.

Среди других ответов респонденты обосновали использование понятия «семейная школа» тем, что в проекте «более 30 % семей, которые учат по 2, 3 и 4 ребенка», «проводятся события для детей и родителей», «родители и/или подростки ведут занятия», «родители нанимают педагога в качестве репетитора» и т.д.

Для небольшой части проектов (18 % – все проекты, 17 % – проекты с детьми основателей) «семейный» означает отсутствие образовательной деятельности и свободу от лицензии. Необходимо заметить, что это не зависит от личного участия основателя, а скорее является осознанной юридической и педагогической стратегией.

Анализ причин открытия проектов показывает, что большинство респондентов (75 %) в качестве главной причины указали собственный взгляд на организацию образования, что свидетельствует о стремлении инициаторов создать образовательную среду согласно своим ценностям и педагогическим убеждениям [6, с. 103].

Указанные выше данные подтверждают две наших гипотезы о том, что: 1) семейная школа – это образовательный проект, инициированный и управляемый группой родителей (кооператив) для организации процесса получения школьного образования своих собственных детей, переведенных на форму семейного образования, и 2) «семейность» школы определяется связью с формой семейного образования, особой доверительной атмосферой, имитирующей семейные отношения, сотрудничеством родителей, которое основано на общих ценностях.

Важное значение в определении идентифицирующих критериев семейных школ от других подобных социальных практик и типологии семейных школ имеет рассмотрение юридических аспектов (статус, лицензия и виды деятельности).

Юридический статус проектов. Организационно-правовая форма проектов

Семейные школы, включенные в исследование, функционируют в различных организационно-правовых формах, что определяет их юридический статус, возможности развития и взаимодействия с государственными органами и иными акторами.

Анализ данных об организационно-правовых формах проектов показывает, что более 1/3 проектов оформлены как индивидуальные предприниматели (39 %). На втором месте – автономная некоммерческая организация (14 %). В 10 % проектов организационно-правовая форма отсутствует. В качестве других ответов респонденты указывали следующие организационно-правовые формы: простое товарищество, потребительский кооператив, благотворительный фонд.

Анализ данных показывает, что личная вовлеченность основателей (участие их собственных детей в проекте) не приводит к кардинальному изменению выбора организационно-правовой формы (см. рисунок 3).

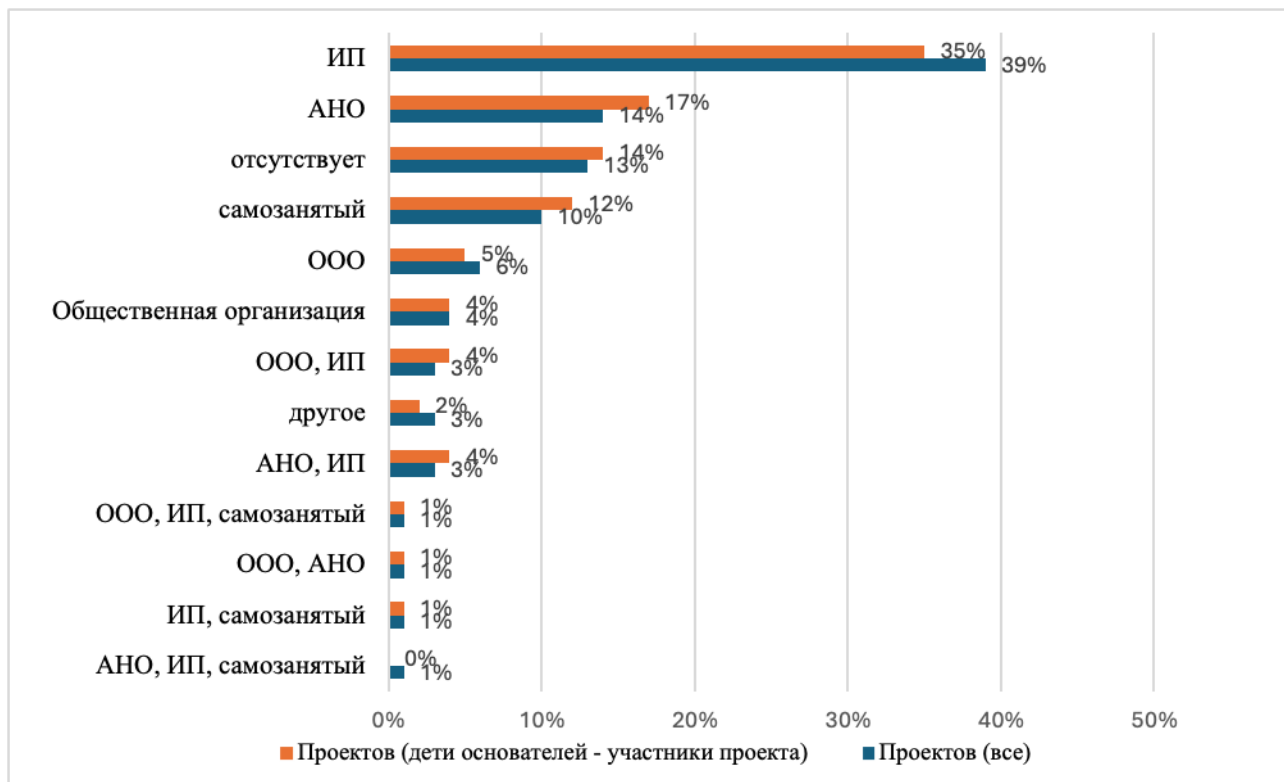


Рисунок 3 – Организационно-правовые формы проектов в зависимости от личной вовлеченности основателя

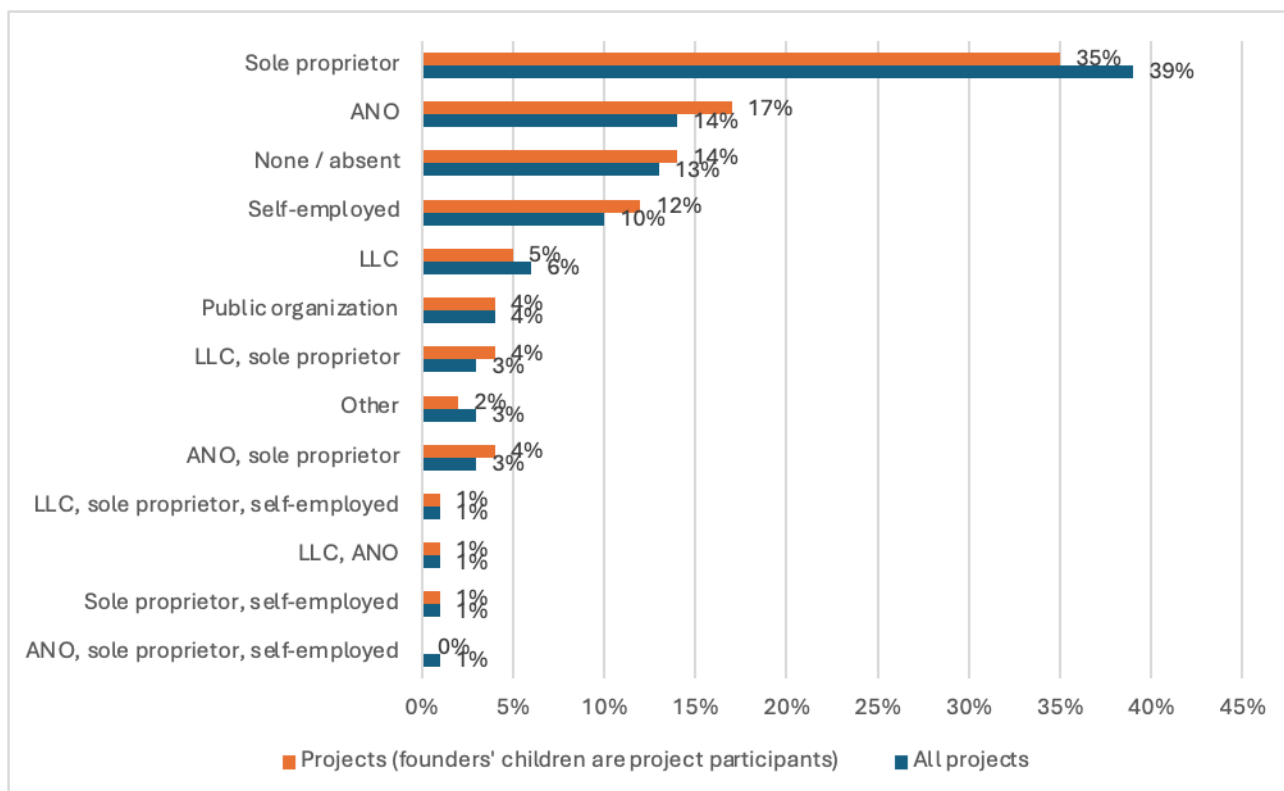


Figure 3 – Legal forms of projects depending on the founder's personal involvement

Небольшое снижение (на 4 %) в группе проектов, где дети основателей – участники проекта, может говорить о том, что для некоторых проектов бизнес-составляющая менее приоритетна. Также в категории «автономная некоммерческая организация» наблюдается

разница в +3 % между группой «все проекты» и группой «проекты с детьми основателей». Это отражает идеологию «родительского кооператива» и сообщества, а не просто бизнеса.

Проекты, созданные для своих детей, немного чаще работают в упрощенном режиме (категории «самозанятый», «отсутствует»). Это может быть связано с меньшими масштабами, доверительными отношениями внутри группы. Многочисленные другие и комбинированные формы в сумме составляют небольшие проценты, и их распределение не показывает системного сдвига. Таким образом, личная вовлеченность не меняет картину кардинально, но добавляет ей «идеологический» уклон в сторону менее коммерческих и более гибких организационных решений.

Четвертым идентифицирующим критерием семейной школы можно считать: некоммерческий характер деятельности и гибкие организационные решения.

Лицензия на образовательную деятельность

Самый тонкий, деликатный и трудный для понимания момент в деятельности проектов семейных школ – это вопрос о том, является ли их деятельность подлежащей лицензированию.

37 из 100 проектов, включенных в исследование, указали, что имеют лицензию на дополнительное образование. Еще 18 проектов находятся в процессе получения лицензии на дополнительное образование. У 2 проектов есть лицензия на основное общее образование. При этом 30 проектов не имеют лицензии и не считают нужным ее оформление, 13 проектов рассматривают процесс получения лицензии как дорогой и сложный.

Анализ данных (см. таблицу 4) показывает зависимость между организационно-правовой формой и наличием/отношением к лицензии на образовательную деятельность.

Таблица 4 – Наличие/отношение к лицензии на образовательную деятельность в разных организационных правовых формах

Организационно-правовая форма проектов	Лицензия на образовательную деятельность				
	есть лицензия на основное общее образование	есть лицензия на дополнительное образование	находимся в процессе получения лицензии на дополнительное образование	нет, потому что не считаем нужным оформление лицензии	нет, потому что процесс получения лицензии для нас сложный/дорогой
Все	2	37	18	30	13
Проекты с несколькими организационно-правовыми формами (АНО, ООО, ИП и т.д.)		6	2	1	2
Проекты – АНО		4	1	6	3
Проекты – ИП	1	23	11	1	3
Проекты – ООО		2	2	2	
Проекты – ОО				3	1
Проекты – самозанятый			2	5	3

Проекты без юр.статуса				12	1
Проекты – другое	1	2			

Table 4 – Availability/relation to a license for educational activities in different organizational legal forms

Legal Form of Projects	Educational Activity License				
	has a license for basic general education	has a license for supplementary education	in the process of obtaining a license for supplementary education	no, because we do not consider obtaining a license necessary	no, because the licensing process is too complex/expensive for us
All	2	37	18	30	13
Projects with multiple legal forms (ANO, LLC, Sole Proprietorship, etc.)		6	2	1	2
Projects – ANO (Autonomous Non-Profit Organization)		4	1	6	3
Projects – Sole Proprietorship	1	23	11	1	3
Projects – LLC (Limited Liability Company)		2	2	2	
Projects – Public Organization				3	1
Projects – Self-Employed			2	5	3
Projects without legal status				12	1
Projects – Other	1	2			

Выбор организационно-правовой формы напрямую определяет стратегию проекта в отношении лицензирования. Формализованные структуры (ИП, АНО, ООО) идут по пути лицензирования (в основном дополнительного образования). Не формализованные структуры («без статуса», «самозанятый») не имеют лицензии.

87% проектов со статусом «индивидуальный предприниматель» имеют лицензию на дополнительное образование или находятся в процессе ее получения. Получение лицензии на дополнительное образование для таких проектов – основной инструмент легитимизации расширяющейся деятельности.

Проекты со статусом АНО, ООО – неоднородные группы. Здесь есть как проекты, имеющие лицензию, так и те, кто не считает нужным ее получение, вероятно, делая акцент на неформальном сообществе или клубной модели.

Для проектов без юридического статуса, со статусами «общественная организация» и «самозанятый» характерно отсутствие лицензии и позиция «не считаем нужным получение лицензии», что может быть частью одной философии: проект – это сообщество семей.

Ключевой вид деятельности

Главная миссия семейных школ – реализовывать право ребенка на получение школьного образования в форме семейного образования. Проекты с детьми основателей демонстрируют более высокую концентрацию на этой основной цели и менее склонны к экспериментам или сторонней деятельности (см. рисунок 4).



Рисунок 4 – Ключевой вид деятельности в проектах семейных школ

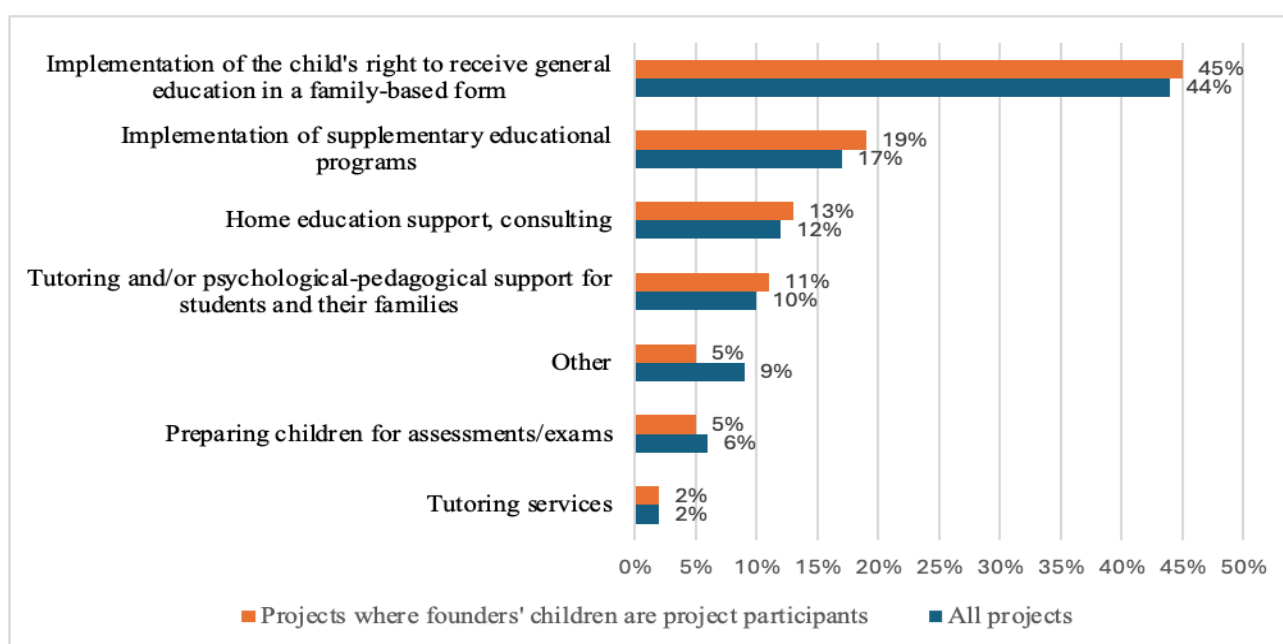


Figure 4 – Key activity in family school projects

Абсолютный лидер в видах деятельности – это реализация права ребенка на получение образования в семейной форме (44 % – все проекты, 45 % – проекты с детьми основателей). Это можно считать идеологическим ядром движения и еще одним **пятым** идентифицирующим критерием семейной школы. Эти данные усиливают вывод о том, что семейные школы видят себя как объединение ресурсов семей для организации образования своих детей.

Второй по значимости вид деятельности – это реализация дополнительных образовательных программ (17 % – все проекты, 19 % – проекты с детьми основателей). Как уже отмечалось выше, реализация программ дополнительного образования – это одна из основных операционных моделей семейных школ.

Третий по значимости вид деятельности, который чаще всего был указан респондентами в исследовании, – сопровождение семейного образования, консультирование (12 % – все проекты, 13 % – проекты с детьми основателей) и тьюторское, психолого-педагогическое сопровождение (10 % – все проекты, 11 % – проекты с детьми основателей). Это важная ценностная фиксация, которая также может рассматриваться как то, что отличает семейную школу от подобных социальных практик.

Выдвинутая гипотеза «большая часть семейных школ не имеет юридического статуса, не получает и не стремится получать лицензий. Такие школы существуют как сообщества родителей, ключевая деятельность которых заключается в реализации права ребенка на получение общего образования в семейной форме» не получила своего подтверждения.

В движении семейных школ очевидны три типа проектов. Они обслуживают разные группы одного большого движения:

1. Первый тип проектов семейных школ представлен объединениями или сообществами родителей, общественными организациями, потребительскими кооперативами. Отсутствие лицензий объясняется создателями тем, что главная их цель – обеспечение реализации права своего ребенка на получение общего образования в семейной форме. Родители в этих семейных школах сопровождают образовательные траектории своих детей, решают задачи социализации, психологической поддержки, проведения экскурсий и выездов и т.п. Эта деятельность не требует получения лицензии ни на общее, ни на дополнительное образование. По сути, подобной организацией разнообразного досуга занимается каждый родитель для своего ребенка. В данном случае родители кооперируются и делают это для детей всей группы семейной школы. В мировой практике это модель проектов семейных школ называется консорциумы семей (родителей) [12, с. 117]. Именно этот тип семейных школ можно назвать «эталонным». С течением времени он закономерно эволюционирует, трансформируясь в более сложные формы организации: малые школы с лицензией на дополнительное образование, центры консультирования.

2. Второй тип проектов – проекты без лицензии. Эти проекты, находясь в статусе АНО, ООО или ИП предлагают альтернативные форматы: консультации, организационное сопровождение получения образования. В исследовании мы выделили такие проекты в группу «центры сопровождения и консультирования» по вопросам семейного образования. Важно заметить, что эти проекты не ведут образовательной деятельности.

3. Третий тип проектов – проекты с лицензией на дополнительное образование, которая позволяет им, кроме организации досуга, вести также общеразвивающие занятия. В нашем исследовании мы их условно назвали «малые школы». Поскольку они не имеют лицензии на реализацию общеобразовательных программ, то реализуют образовательную деятельность в рамках дополнительного образования. Часть создателей проектов этой

группы стремятся к получению лицензии на реализацию общеобразовательных программ, что позволило бы им готовить детей к аттестациям и в целом расширить возможности в реализации образовательных программ. Основным препятствием к претворению данного стремления в жизнь являются лицензионные требования: их могут выполнить лишь представители крупных проектов. Для малых семейных школ это практически невозможно.

Аттестация детей во всех группах проектов семейных школ происходит в государственных (муниципальных) или частных школах, имеющих лицензию и государственную аккредитацию. В 69 % проектов дети аттестуются совместно. По данным наших респондентов, аттестацию дети семейных школ проходят в частных или государственных школах.

Обсуждение и заключения

Таким образом, мы можем определить семейную школу как добровольное объединение семей (кооператив), реализующих право на семейную форму образования, с целью создания общей образовательной среды на основе горизонтального партнерства, некоммерческих принципов и особой доверительной семейной атмосферы.

По мере развития многие семейные школы становятся многочисленными, централизованными и стремятся к получению лицензии на образовательную деятельность в статусе частной школы. При масштабировании признак «некоммерческий характер» может трансформироваться, и это нормально для развития семейных школ.

На основе данных исследования мы можем говорить о трех типах проектов семейных школ: консорциум семей (родителей); центры сопровождения семейного образования; малые школы. Также, по мнению наших респондентов, сейчас появляются проекты семейных школ, которые создаются сторонними людьми для семей с детьми на семейном образовании и соответствуют большинству критериев семейных школ. Если сравнить семейные школы в России с изученными нами аналогами learning pods, micro-schools, то можно констатировать, что основное различие лежит в институциональной и правовой природе этих явлений. Российские семейные школы представляют собой устойчивую социальную практику, которая встроена в законодательное поле семейного образования и функционирует как гибридная модель. Американские модели, получившие широкое распространение в пандемию, более разнородны и ситуативны: обучающие капсулы являются временными антикризисными объединениями родителей для поддержки дистанционного обучения, а микрошколы – это более структурированные модели «однокомнатной школы» с акцентом на проектное обучение и индивидуальный подход, финансируемые через образовательные сберегательные счета (Education Savings Accounts) [12; 27].

В России семьи объединяются в сообщества с единой целью – обеспечить своим детям, переведенным на семейное образование, образование вне школы. Логично предположить: без такой возникшей у родителей-основателей необходимости семейная школа вряд ли бы сформировалась. Таким образом, потребность в качественном образовании собственных детей определяет фундаментальную цель ее создания и обеспечивает устойчивость: даже после взросления или ухода детей основателей проект продолжает эволюционировать как самостоятельная практика. Однако иные исследования показывают, что на практике в проектах семейных школ могут находиться дети, которые получают школьное образование в очно-заочной или заочной форме [15]. Поэтому можно предположить, что проекты семейных школ связаны со всеми гибкими формами обучения и

получения школьного образования в России: очно-заочное и заочное обучение, семейное образование (самообразование).

Следует подчеркнуть, что семейные проекты обладают большим потенциалом в своем развитии, отличаются жизнеспособностью и устойчивостью благодаря гибкости форматов [28; 31], вариативности и учету образовательных запросов родителей [5, с. 88].

Сообщество семей в семейной школе возможно рассматривать как горизонтальную кооперацию родителей, которая представляет равноправное социальное сотрудничество семей, где происходит совместное объединение ресурсов и вклад каждой семьи в общее дело. Форматы такого сотрудничества могут иметь разные названия – кооперативы, кооперации, консорциумы, комьюнити, сообщества, клубы и др. – важно, что здесь каждый участник сообщества – равный субъект или партнер.

Семейная школа характеризуется доверительной атмосферой, доброжелательным климатом, психологически безопасной и комфортной образовательной средой. Эта характеристика отличает семейную школу от институциональной, где преобладают определенная иерархия, четкое разграничение ролевых позиций (учитель-ученик) и формальные отношения. Семейная доверительная атмосфера формируется через близкие межличностные связи: внимательность и заботу, доброжелательные отношения родителей и детей, нет жестких способов контроля и оценки. Семейная школа – это детско-взрослое сообщество с общими взглядами и ценностями, которые разделяют все участники сообщества [13; 14].

Переход на семейную форму образования можно рассматривать как правовой механизм получения образования вне образовательной организации, выхода из государственной системы в зону ответственности родителей. На семейной форме образования родители решают, каким образом оно будет получено – в семье или онлайн-школе, с помощью репетиторов или в сообществе таких же семей. В этой связи семейная школа является одним из вариантов реализации семейного образования и продуктом социального проектирования родителей.

Семейная школа в семейном образовании вторична. Она является реакцией на выбор родителей получения школьного образования в форме семейного образования и не является оппозицией государственной школе. Эволюция понятия «семейная школа» начинается с юридических аспектов (организационно-правовая форма, наличие лицензии, виды деятельности) и желания создать уютную среду, на более глубоком уровне превращается в модель родительского сообщества с крепкими социальными связями.

Список использованных источников

1. Вачкова С. Н., Петряева Е. Ю., Климов И. А., Суменкова Ю. И., Федоровская М. Н., Яшина И. А. Исследование получения школьного образования в форме семейного образования в большом городе. М.: Гринт Принт, 2022. 68 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50014269> (дата обращения: 20.12.2025).
2. Вишневская М. П., Никитина О. В., Никонорова И. В., Сытина Т. Ф., Гуменюк А. Е., Никитин В. В. Разрыв шаблона образования: семейное обучение // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 3. С. 115-120. DOI: 10.17513/snt.39083.
3. Гильмидинова Т. В. Дополнительное образование детей как среда для получения общего образования в рамках семейной формы обучения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2023. № 209. С. 65-72. DOI: 10.33910/1992-6464-2023-209-65-72.

4. Кириченко Е. Б. Семейное образование в Ярославской области: опыт исследования состояния проблемы // Антропологическая дидактика и воспитание. 2022. Т. 5, № 5. С. 51-68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49968238> (дата обращения: 20.12.2025).
5. Кириченко Е. Б. Цели создания семейных школ: к исследованию вопроса // Образование и город: возможности устойчивого развития в эпоху неопределенности: сб. ст. по итогам Восьмого ежегодного междунар. симпозиума. 17–19 апр. 2025 г. / под ред. И. Б. Шияна. М.: Авторский Клуб, 2025. С. 87-99.
6. Кириченко Е. Б., Маннанова Е. А. Влияние социальных и культурных факторов на создание семейной школы // Образование и город: возможности устойчивого развития в эпоху неопределенности: сб. ст. по итогам Восьмого ежегодного междунар. симпозиума. 17–19 апр. 2025 г. / под ред. И. Б. Шияна. М.: Авторский Клуб, 2025. С. 99-114.
7. Кошкин И. В., Покровская Л. И. Семейное образование как вариативная форма обучения // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 4. С. 187-193. DOI: 10.17805/zpu.2015.4.17.
8. Любичкая К. А., Янкевич С. В., Княгинина Н. В., Петякина Е. В. Семейное образование в России: барьеры и механизмы их преодоления // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 1 (167). С. 143-157. DOI: 10.14515/monitoring.2022.1.1820.
9. Ляликова С. В., Антонов А. И. Социологическое исследование феномена семейного образования // Социально-гуманитарные знания. 2022. № 5. С. 66-70. DOI: 10.24412/0869-8120-2022-5-66-70.
10. Митрофанова О. В., Пискунова С. В., Наумов П. Ю. Концепция семейного образования: на пути к решению проблемы индивидуализации обучения // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 61-73. URL: <https://search.rads-doi.org/showfile/ru/36095> (дата обращения: 20.12.2025).
11. Михайлюкова В. С., Мельник И. В. Семейное образование: "за" и "против" // Актуальные исследования. 2020. № 21 (24). С. 116-118. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44224671> (дата обращения: 20.12.2025).
12. Петряева Е. Ю. Консорциум «Семейное образование» в России и мировые аналоги: сравнительный обзор // Образование и город: возможности устойчивого развития в эпоху неопределенности: сб. ст. по итогам Восьмого ежегодного междунар. симпозиума. 17–19 апр. 2025 г. / под ред. И. Б. Шияна. М.: Авторский Клуб, 2025. С. 114-121.
13. Петряева Е. Ю., Кириченко Е. Б., Дьякова А. Г. Семейные школы в сельских экопоселениях // Педагогика сельской школы. 2025. № 3 (25). С. 20-42. DOI: 10.20323/2686-8652-2025-3-25-20.
14. Петряева Е. Ю., Михайлова С. В., Кириченко Е. Б., Маннанова Е. А. А-проекты как практика альтернативного образования: к уточнению феномена // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2025. Т. 19, № 1. С. 58-75. DOI: 10.24412/2076-9121-2025-1-58-75.
15. Петряева Е. Ю., Суменкова Ю. И., Федоровская М. Н., Козинченко И. В. Проблемы статистического учета заочного, очно-заочного и семейного образования в России // Вестник Мининского университета. 2024. Т. 12, № 4. С. 4. DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-4-4.
16. Придатченко М. В. Сообщества родителей, обучающихся детей в форме семейного образования // XXIII Уральские социологические чтения. Личность, культура, общество: наследие Л. Н. Когана и современность: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 17–18 марта 2023 г.). Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2023. С. 150-153.

17. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201212300007> (дата обращения: 20.12.2025).
18. Школа вне правил: альтернативное образование в мегаполисах России / под ред. Е. Ю. Петряевой. М.: Авторский клуб, 2025. 60 с.
19. Bernal A., Urpí C., Rivas S., Repáraz R. Social Values and Authority in Education: Collaboration between School and Families // *International Journal about Parents in Education*. 2023. Vol. 5, no. 2. DOI: 10.54195/ijpe.18187.
20. Bierman K., Stormshak E., Mannweiler M., Hails K. Preschool Programs that Help Families Promote Child Social-Emotional School Readiness: Promising New Strategies // *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2023. Vol. 26. Pp. 865-879. DOI: 10.1007/s10567-023-00444-5.
21. Egger J., Lehmann J., Straumann M. “Collaboration with parents isn’t a burden. It’s just a natural part of my work.” – Parental Involvement in Switzerland – An Analysis of Attitudes and Practices of Swiss Primary School Teachers // *International Journal about Parents in Education*. 2023. Vol. 9, no. 1. DOI: 10.54195/ijpe.18240.
22. Gandarillas M., Elvira-Zorzo M., Rodríguez-Vera M. The impact of parenting practices and family economy on psychological wellbeing and learning patterns in higher education students // *Psicologia, Reflexão e Critical: revista semestral do Departamento de Psicologia da UFRGS*. 2024. Vol. 37. P. 8. DOI: 10.1186/s41155-024-00291-5.
23. Gök S., Akar H. Being a Pioneering Alternative School in Turkey: Values, Pedagogical Practices, and Challenges // *Education and Science*. 2023. Vol. 48, no. 216. Pp. 139-160. DOI: 10.15390/EB.2023.11778.
24. Goldshmidt G. Three streams in alternative education: a philosophical, pedagogical, and practical comparison between democratic, waldorf, and montessori education // *European Journal of Alternative Education Studies*. 2021. Vol. 6, no. 1. DOI: 10.46827/EJAE.V6I1.3563.
25. Chen G., Oubibi M., Liang A., Zhou Y. Parents’ Educational Anxiety Under the “Double Reduction” Policy Based on the Family and Students’ Personal Factors // *Psychology Research and Behavior Management*. 2022. Vol. 15. Pp. 2067-2082. DOI: 10.2147/prbm.s370339.
26. Limone P., Toto G., Messina G. Impact of the COVID-19 pandemic and the Russia-Ukraine war on stress and anxiety in students: A systematic review // *Frontiers in Psychiatry*. 2022. Vol. 13. DOI: 10.3389/fpsy.2022.1081013.
27. Lyubitskaya K., Polivanova K. Parental Engagement: Why Parents in Russia Choose Homeschooling and What Problems They Have to Solve // *Journal of School Choice*. 2022. Vol. 16, no. 2. Pp. 191-209. DOI: 10.1080/15582159.2021.2018785.
28. Mann J., Gray T., Truong S., Brymer E., Passy R., Ho S., Sahlberg P., Ward K., Bentsen P., Curry C., Cowper R. Getting Out of the Classroom and Into Nature: A Systematic Review of Nature-Specific Outdoor Learning on School Children's Learning and Development // *Frontiers in Public Health*. 2022. Vol. 10. DOI: 10.3389/fpubh.2022.877058.
29. Mayer A., Yaremko O., Shchudrova T., Korotun O., Dospil K., Hege I. Medical education in times of war: a mixed-methods needs analysis at Ukrainian medical schools // *BMC Medical Education*. 2023. Vol. 23. P. 804. DOI: 10.1186/s12909-023-04768-2.
30. Mijs J., Nieuwenhuis J. Adolescents' future in the balance of family, school, and the neighborhood: A multidimensional application of two theoretical perspectives // *Social Science Quarterly*. 2022. Vol. 103, no. 3. Pp. 534-549. DOI: 10.1111/ssqu.13137.

31. Nour N., Stuckler D., Ajayi O., Abdalla M. Effectiveness of alternative approaches to integrating SDOH into medical education: a scoping review // BMC Medical Education. 2023. Vol. 23. P. 18. DOI: 10.1186/s12909-022-03899-2.
32. Poulou M., Matsagouras E. School – family relations: Greek parents’ perceptions of parental involvement // International Journal about Parents in Education. 2023. Vol. 1, no. 1. DOI: 10.54195/ijpe.18254.
33. Rudge L. The Growth of Independent Education Alternatives in New Zealand // International Journal of Progressive Education. 2021. Vol. 17, no. 6. Pp. 324-354. DOI: 10.29329/ijpe.2021.382.22.
34. Turnbull K., Mateus D., LoCasale-Crouch J., Coolman F., Hirt S., Okezie E. Family routines and practices that support the school readiness of young children living in poverty // Early Childhood Research Quarterly. 2022. Vol. 58. Pp. 1-13. DOI: 10.1016/j.ecresq.2021.07.004.
35. Von Stumm S., Cave S., Wakeling P. Persistent association between family socioeconomic status and primary school performance in Britain over 95 years // NPJ Science of Learning. 2022. Vol. 7. P. 4. DOI: 10.1038/s41539-022-00120-3.
36. Xu W., Spruyt B. ‘The road less travelled’: towards a typology of alternative education in China // Comparative Education. 2022. Vol. 58, no. 4. Pp. 434-450. DOI: 10.1080/03050068.2022.2108615.

References

1. Vachkova S. N., Petryaeva E. YU., Klimov I. A., Sumenkova YU. I., Fedorovskaya M. N., YAshina I. A. A study of obtaining school education in the form of family education in a big city. Moscow, Grint Print Publ., 2022. 68 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50014269> (accessed: 20.12.2025). (In Russ.)
2. Vishnevskaya M. P., Nikitina O. V., Nikonorova I. V., Sytina T. F., Gumenyuk A. E., Nikitin V. V. Breaking the Educational Template: Homeschooling. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2022, no. 3, pp. 115-120, doi: 10.17513/snt.39083. (In Russ.)
3. Gil'midinova T. V. Supplementary Education of Children as an Environment for Obtaining General Education within the Framework of Homeschooling. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena*, 2023, no. 209, pp. 65-72, doi: 10.33910/1992-6464-2023-209-65-72. (In Russ.)
4. Kirichenko E. B. Family Education in the Yaroslavl Region: An Experimental Study of the Current State of the Problem. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie*, 2022, vol. 5, no. 5, pp. 51-68. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49968238> (accessed: 20.12.2025). (In Russ.)
5. Kirichenko E. B. The goals of creating family schools: towards a study of the issue. *Obrazovanie i gorod: vozmozhnosti ustojchivogo razvitiya v epohu neopredelennosti: sb. st. po itogam Vos'mogo ezhegodnogo mezhdunar. simpoziuma. 17–19 apr. 2025 g. / pod red. I. B. SHiyana*. Moscow, Avtorskij Klub Publ., 2025. Pp. 87-99. (In Russ.)
6. Kirichenko E. B., Mannanova E. A. The influence of social and cultural factors on the creation of a family school. *Obrazovanie i gorod: vozmozhnosti ustojchivogo razvitiya v epohu neopredelennosti: sb. st. po itogam Vos'mogo ezhegodnogo mezhdunar. simpoziuma. 17–19 apr. 2025 g. / pod red. I. B. SHiyana*. Moscow, Avtorskij Klub Publ., 2025. Pp. 99-114. (In Russ.)
7. Koshchienko I. V., Pokrovskaya L. I. Family Education as a Variable Form of Learning. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 2015, no. 4, pp. 187-193, doi: 10.17805/zpu.2015.4.17. (In Russ.)

8. Lyubickaya K. A., YAnkevich S. V., Knyaginina N. V., Petyakina E. V. Family Education in Russia: Barriers and Mechanisms for Overcoming Them. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i social'nye peremeny*, 2022, no. 1 (167), pp. 143-157, doi: 10.14515/monitoring.2022.1.1820. (In Russ.)
9. Lyalikova S. V., Antonov A. I. Sociological Study of the Phenomenon of Family Education. *Social'no-gumanitarnye znaniya*, 2022, no. 5, pp. 66-70, doi: 10.24412/0869-8120-2022-5-66-70. (In Russ.)
10. Mitrofanova O. V., Piskunova S. V., Naumov P. YU. The Concept of Family Education: Towards Solving the Problem of Individualization of Learning. *Psihologo-pedagogicheskij poisk*, 2022, no. 4 (64), pp. 61-73. Available at: <https://search.rads-doi.org/showfile/ru/36095> (accessed: 20.12.2025). (In Russ.)
11. Mihajlyukova V. S., Mel'nik I. V. Family Education: Pros and Cons. *Aktual'nye issledovaniya*, 2020, no. 21 (24), pp. 116-118. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44224671> (accessed: 20.12.2025). (In Russ.)
12. Petryaeva E. YU. The Family Education Consortium in Russia and Its Global Analogues: A Comparative Review. *Obrazovanie i gorod: vozmozhnosti ustojchivogo razvitiya v epohu neopredelennosti: sb. st. po itogam Vos'mogo ezhegodnogo mezhdunar. simpoziuma. 17–19 apr. 2025 g. / pod red. I. B. SHiyana*. Moscow, Avtorskiy Klub Publ., 2025. Pp. 114-121. (In Russ.)
13. Petryaeva E. YU., Kirichenko E. B., D'yakova A. G. Family schools in rural eco-settlements. *Pedagogika sel'skoj shkoly*, 2025, no. 3 (25), pp. 20-42, doi: 10.20323/2686-8652-2025-3-25-20. (In Russ.)
14. Petryaeva E. YU., Mihajlova S. V., Kirichenko E. B., Mannanova E. A. A-projects as an alternative education practice: towards a clarification of the phenomenon. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psihologiya*, 2025, vol. 19, no. 1, pp. 58-75, doi: 10.24412/2076-9121-2025-1-58-75. (In Russ.)
15. Petryaeva E. YU., Sumenkova YU. I., Fedorovskaya M. N., Kozinchenko I. V. Problems of Statistical Accounting of Correspondence, Full-Time and Correspondence, and Family Education in Russia. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2024, vol. 12, no. 4, p. 4, doi: 10.26795/2307-1281-2024-12-4-4. (In Russ.)
16. Pridatchenko M. V. Communities of parents educating children through family education. *XXIII Ural'skie sociologicheskie chteniya. Lichnost', kul'tura, obshchestvo: nasledie L. N. Kogana i sovremennost': materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (Ekaterinburg, 17–18 marta 2023 g.)*. Ekaterinburg, Ural. un-t Publ., 2023. Pp. 150-153. (In Russ.)
17. Federal Law "On Education in the Russian Federation" of December 29, 2012, No. 273-FZ. *Konsul'tantPlyus*: [sajt]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201212300007> (accessed: 20.12.2025). (In Russ.)
18. School Outside the Rules: Alternative Education in Russian Megacities / edited by E. Yu. Petryaeva. Moscow, Avtorskiy Klub Publ., 2025. 60 p. (In Russ.)
19. Bernal A., Urpí C., Rivas S., Repáraz R. Social Values and Authority in Education: Collaboration between School and Families. *International Journal about Parents in Education*, 2023, vol. 5, no. 2, doi: 10.54195/ijpe.18187.
20. Bierman K., Stormshak E., Mannweiler M., Hails K. Preschool Programs that Help Families Promote Child Social-Emotional School Readiness: Promising New Strategies. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2023, vol. 26, pp. 865-879, doi: 10.1007/s10567-023-00444-5.

21. Egger J., Lehmann J., Straumann M. "Collaboration with parents isn't a burden. It's just a natural part of my work." – Parental Involvement in Switzerland – An Analysis of Attitudes and Practices of Swiss Primary School Teachers. *International Journal about Parents in Education*, 2023, vol. 9, no. 1, doi: 10.54195/ijpe.18240.
22. Gandarillas M., Elvira-Zorzo M., Rodríguez-Vera M. The impact of parenting practices and family economy on psychological wellbeing and learning patterns in higher education students. *Psicologia, Reflexão e Critical: revista semestral do Departamento de Psicologia da UFRGS*, 2024, vol. 37, p. 8, doi: 10.1186/s41155-024-00291-5.
23. Gök S., Akar H. Being a Pioneering Alternative School in Turkey: Values, Pedagogical Practices, and Challenges. *Education and Science*, 2023, vol. 48, no. 216, pp. 139-160, doi: 10.15390/EB.2023.11778.
24. Goldshmidt G. Three streams in alternative education: a philosophical, pedagogical, and practical comparison between democratic, waldorf, and montessori education. *European Journal of Alternative Education Studies*, 2021, vol. 6, no. 1, doi: 10.46827/EJAE.V6I1.3563.
25. Chen G., Oubibi M., Liang A., Zhou Y. Parents' Educational Anxiety Under the "Double Reduction" Policy Based on the Family and Students' Personal Factors. *Psychology Research and Behavior Management*, 2022, vol. 15, pp. 2067-2082, doi: 10.2147/prbm.s370339.
26. Limone P., Toto G., Messina G. Impact of the COVID-19 pandemic and the Russia-Ukraine war on stress and anxiety in students: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, 2022, vol. 13, doi: 10.3389/fpsy.2022.1081013.
27. Lyubitskaya K., Polivanova K. Parental Engagement: Why Parents in Russia Choose Homeschooling and What Problems They Have to Solve. *Journal of School Choice*, 2022, vol. 16, no. 2, pp. 191-209, doi: 10.1080/15582159.2021.2018785.
28. Mann J., Gray T., Truong S., Brymer E., Passy R., Ho S., Sahlberg P., Ward K., Bentsen P., Curry C., Cowper R. Getting Out of the Classroom and Into Nature: A Systematic Review of Nature-Specific Outdoor Learning on School Children's Learning and Development. *Frontiers in Public Health*, 2022, vol. 10, doi: 10.3389/fpubh.2022.877058.
29. Mayer A., Yaremko O., Shchudrova T., Korotun O., Dospil K., Hege I. Medical education in times of war: a mixed-methods needs analysis at Ukrainian medical schools. *BMC Medical Education*, 2023, vol. 23, p. 804, doi: 10.1186/s12909-023-04768-2.
30. Mijs J., Nieuwenhuis J. Adolescents' future in the balance of family, school, and the neighborhood: A multidimensional application of two theoretical perspectives. *Social Science Quarterly*, 2022, vol. 103, no. 3, pp. 534-549, doi: 10.1111/ssqu.13137.
31. Nour N., Stuckler D., Ajayi O., Abdalla M. Effectiveness of alternative approaches to integrating SDOH into medical education: a scoping review. *BMC Medical Education*, 2023, vol. 23, p. 18, doi: 10.1186/s12909-022-03899-2.
32. Poulou M., Matsagouras E. School – family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 2023, vol. 1, no. 1, doi: 10.54195/ijpe.18254.
33. Rudge L. The Growth of Independent Education Alternatives in New Zealand. *International Journal of Progressive Education*, 2021, vol. 17, no. 6, pp. 324-354, doi: 10.29329/ijpe.2021.382.22.
34. Turnbull K., Mateus D., LoCasale-Crouch J., Coolman F., Hirt S., Okezie E. Family routines and practices that support the school readiness of young children living in poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 2022, vol. 58, pp. 1-13, doi: 10.1016/j.ecresq.2021.07.004.

35. Von Stumm S., Cave S., Wakeling P. Persistent association between family socioeconomic status and primary school performance in Britain over 95 years. *NPJ Science of Learning*, 2022, vol. 7, p. 4, doi: 10.1038/s41539-022-00120-3.
36. Xu W., Spruyt B. 'The road less travelled': towards a typology of alternative education in China. *Comparative Education*, 2022, vol. 58, no. 4, pp. 434-450, doi: 10.1080/03050068.2022.2108615.

© Петряева Е. Ю., Кириченко Е. Б., Маннанова Е. А., 2026

Информация об авторах

Петряева Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, руководитель научно-исследовательского центра аналитических исследований и моделирования в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-2817-135X, Researcher ID: ABC-5145-2021, petryaevaeyu@mgpu.ru

Кириченко Елена Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-8502-0729, Researcher ID: ADD-5698-2022, ye.kirichenko@yspu.org

Маннанова Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID ID 0009-0002-8644-9556, Researcher ID MVV-9094-2025, emannanova1986@mail.ru

Information about the authors

Petryaeva Elena Yu. – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Research Center for Analytical Studies and Modeling in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University (State Autonomous Educational Institution of Higher Education), Moscow, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-2817-135X, Researcher ID: ABC-5145-2021, petryaevaeyu@mgpu.ru

Kirichenko Elena B. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogical Technologies, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education), Yaroslavl, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-8502-0729, Researcher ID: ADD-5698-2022, ye.kirichenko@yspu.org

Mannanova Elena A. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russian Federation, ORCID ID 0009-0002-8644-9556, Researcher ID MVV-9094-2025, emannanova1986@mail.ru

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors

The authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию: 23.12.2025

Принята к публикации: 19.06.2026

Опубликована: 30.06.2026