

Право на свободное образование

Очерк второй

(Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. М.: Народное образование, 2003)

Свобода: её ценность и смыслы

Что в очерке?

- * Различия в понимании свободы
- * Первые либеральные школы
- * Философия образования Александра Нилла
- * Развитие альтернативного образования
- * Обустройство свободной школы по-Холту
- * Где в образовании заканчивается «обязательность» и начинает действовать «свобода выбора»?

В первом очерке мы стремились дать обобщённое видение некоторых фактов истории образования с позиции понимающей педагогики и показать корни свободного образования разных стран. Мы пытались понять, какие нравственные и гражданские идеи способствуют его движению. Во втором очерке мы сделаем акцент на описании альтернативной практики педагогов, которые реализовывали в образовании идеи свободы, поддержки и сотрудничества.

Анализируя материал, мы пришли к выводу, что соединить и обеспечить в полной мере эти три основополагающих педагогических принципа, и особенно принципа свободы, в деятельности традиционной школы оказалось невозможным. Если поддержка и сотрудничество и получили

известное распространение в деятельности учителей, разделяющих идеи гуманной педагогики и личностно ориентированного образования, то условия для свободы в рамках традиционного (классического, ортодоксального, формирующего) школьного обучения создать непросто.

Почему? Это, по нашему мнению, становится невозможным:

- из-за противоречий трактовки педагогами того, что же такое свобода, как её можно (да и нужно ли) обеспечить и осуществить в образовании, в то время как в обыденной жизни она не всегда осуществима (назовём эту причину *идеологической*);
- из-за бытующих в педагогической среде представлений, что свобода относима скорее к параметрам взрослой, чем детской, жизни; владеть свободой – особая способность, которая рождается на основе сформированной ответственности, а раз у ребёнка нет чувства ответственности и он зависит от взрослого, то о его свободе говорить рано или вообще бесполезно (отнесём эту причину к разряду *позиционно-профессиональных*);
- из-за особенностей социальной организации школьного дела и централизованных методов управления системой образования, которые предполагают строгую иерархическую систему подчинения, школа (а вместе с ней и учитель) не имеют всей полноты прав и автономии и занимают нижний, наиболее бесправный, не=свободный уровень (это причина – *социальная*).

Многие учителя априори считают, что полной свободы в школе быть не может (и не должно быть) и что свобода всегда ограничена, а учитель – это «государственный служащий», уподобляемый инструктору какого-либо управления, который выполняет указания сверху и чья инициатива не должна противоречить проводимой начальством политике.

Подобные мнения подтверждаются фактами из истории педагогики и оправдательной трактовкой существующего положения вещей в системе государственного образования. «Свобода и принуждение оказываются не противоположными, а взаимопроникающими друг друга началами»; «воспитание не может не быть принудительным»; «принуждение есть факт жизни, созданный не людьми, а природой человека, рождающегося не свободным, вопреки слову Руссо, а рабом принуждения... освобождение его от власти бытия есть только задание жизни и, в частности, образования». Эти нерадостные размышления принадлежат С.И.Гессену, и они объяснимы в социально-культурном контексте его собственного бытия и вынужденной эмиграции (20-е годы 20 века).

Такую позицию можно было бы даже принять и рассматривать её как критическую оценку деятельности Толстого и Вентцеля. Но с тех пор понимание свободы стало более глубоким. Появились многие произведения, которые продвинули нас гораздо дальше в понимании феномена свободы как неотъемлемого фактора бытия каждого человека и основы его гражданских прав (см. работы Хайека, Фромма, Поппера, Хабермаса).

Но главное – в педагогике и самой практике школ сформировалось устойчивое направление свободного образования, которое альтернативно традиционному и действует наравне с ним, и эту новую расстановку сил в международном образовании сегодня уже не сбросишь со счёта просто так.

Беда в том, что сомнения Гессена ещё остаются точкой отсчета для далеко идущих выводов: *«после сказанного С.И.Гессеном ещё 80 лет назад — строить воздушные замки, не понимая неотменимости принуждения в образовании, по меньшей мере, непрофессионально»*. Это пишет один из известных наших педагогов Евгений Александрович Ямбург в своей книге «Школа на пути к свободе» (М., 2000).

После такого вывода, кто же отважится защищать свободу ребёнка в образовании, утверждая её коренное отличие от принуждения, и провозглашая возможность построить образование без принуждения?

Но не побоимся быть обвинёнными в непрофессионализме и попытаемся вместе с читателем увидеть то пространство образования, которое в нашей отечественной педагогике освещается робко и настолько недостаточно, что многие рядовые учителя о нём ничего не знают вовсе.

Не побоимся быть обвинёнными и в «педагогических иллюзиях, доморощенных представлениях и благих пожеланиях» и поставим цель показать, что в мировой педагогике не просто существует, но и реализуется иная позиция, чем основанная на «принуждении», «воздействии», «формировании» и «трансляции».

Эта позиция не столь прямолинейна, механистична и однонаправлена. Она не центрирована на теории преподавания конкретного учебного предмета или всеобщих задачах обучения и воспитания (одних для всех).

Напротив. Она сложна, толерантна, целиком обращена к особенностям и интересам каждого ребёнка и учителя. Она последовательно признаёт на деле, а не на словах, приоритеты природосообразности и культуросообразности образования и поэтому задачу видит — в создании условий для саморазвития, самоопределе-

ния, самореализации и самоорганизации ребёнка и взрослого. Она **принципиально отвергает принуждение как метод или средство отношения к ребёнку (и учителю также).**

Попробуем, прежде всего, обобщить практику **тысяч** свободных школ, действовавших и действующих по всему миру. Да, таких школ тысячи (и это — не метафора). Их перечень занимает более 300 страниц специального альманаха, изданного в Нью-Йорке (*The Almanac of Education Choices. Private and Public Learning Alternatives and Homeschooling*. Ed. Jerry Mintz. A Solomon Press Book, 1995).

Методическая и научная литература по проблемам развития либеральных, новых, свободных, прогрессивных, необходимых школ (столь разные названия возникли исторически в разных странах) насчитывает сотни изданий и некоторые из них проанализированы в нашем учебном пособии. Фактический материал взят также из книги известных педагогов, преподававших в свободных школах в разных странах, — **Джона Холта и Дэвида Гриббла**: *John Holt. Freedom and Beyond. Boynton/Cook Publishers. 1995; David Gribble. Real Education. Varieties of Freedom. Libertarian Education. 1998*. Необходимо также указать книгу Джона Шоттона, посвящённую истории либерального образования в Англии с 1890 по 1990 годы (*John Shotton. No Master High or Low. Libertarian Education and Schooling in Britain. 1890-1990. Bristol, Libertarian Education, 1993*).

Обратиться к первоисточникам необходимо, поскольку существует ряд *стереотипов* в трактовке практики зарубежных свободных школ в отечественной истории педагогики. Например, в некоторых краткосрочных экспериментах по включению отдельных форм свободного воспитания в практику нашей традиционной воспитательной работы были выявлены факты увеличения детской тревожности, негативного изменения социально-психологических параметров детской группы (распад на микрогруппы, появление конфликтных ситуаций), из чего делался вывод о негативных последствиях введения свободного воспитания. Но должно быть ясно, что подобный эксперимент организован «нечисто», поскольку эпизодические вкрапления приёмов свободного образования в авторитарную систему не могут прижиться и естественно вызовут тревожность детей и конфликты. Это – разные иммунные системы, их взаимное отторжение возникает вследствие несовместимости двух диаметрально противоположных педагогических подходов. Кстати, Холт в своей книге подробно объясняет причины такой несовместимости. К вопросу же о том, какие необходимы условия для организации свободного образования, и как можно перевести традиционное обучение в иное, свободное, состояние мы вернёмся позже.

Кроме того, в ряде популярных учебников создаётся представление (наверно, невольно) о свободном воспитании как отдельных экспериментах и любопытных, но в основном неудачных поисках, не имеющих общей традиции и смыслового поля в развитии образования. Из-за того, что в движении либеральных, свободных, прогрессивных школ было и остаётся множество вариативных моделей, они рисовались разрозненными звеньями, которые, якобы, трудно сложить в единую цепь. Кроме того, государство часто закрывало такие школы, они не выдерживали соревнования в «финансировании», поэтому опыт таких школ в целом трактовали негативно, хотя свободные школы возникали вновь и вновь.

Существование сети свободных школ – **реальность** мирового образования. В нём каждое, кажущееся разрозненным звено сцеплено с предыдущими и последующими звеньями.

В наших очерках мы стремимся показать, что **существовала и существует мощная либеральная и демократическая тенденция развития образования,**

соединившая в себе ценности свободы, поддержки ребёнка и сотрудничества его и взрослого. Эта тенденция постоянно иницируется и поддерживается гражданским обществом.

Ключом к пониманию этой тенденции является для нас ценность свободы.

Мы также исходим из посылки, что сложилась традиция не просто свободного воспитания, но **свободного образования (воспитания и обучения)**. Этот факт требует непредвзятого осмысления в контексте развития гражданских свобод и гражданского общества в России.

В основе нашего понимания индивидуальной свободы, которую образование может обеспечить при определённых условиях, лежат два её основных принципа, восходящие к кантовской теории свободной воли:

- *принцип внешнего обеспечения свободы провозглашает независимость человека от принуждающего произвола другого и отсутствие противодействия в начинаниях;*
- *второй принцип – внутренней обусловленности свободы – указывает на позитивную и активную позицию человека, действующего по своей воле.*

Это значит, что признаётся сложность свободы, её внутреннее многообразие и дуполярность, но вовсе не противоположение «свободы от» и «свободы для», или её «средств» и «целей». Свобода остаётся универсальной ценностью, которую нельзя ограничить *по определению. Ограничиваются в рамках нравственных норм лишь конкретные акты, поступки и действия людей, но не их универсальное право на выбор и самореализацию. Это право было провозглашено ещё в 18 веке: «**позволяйте делать, позволяйте идти**». С тех пор оно стало лозунгом не только в сфере свободы экономики, но и в сфере образования.*

Краткое резюме

Свобода в образовании ещё для многих остаётся ценностью «в себе», она ещё до конца не осознана. Понять и принять способ её обеспечения и организации могут только те педагоги, которые реально, а не на словах, строят свою деятельность на гуманистических и демократических нормах:

- веры в природные задатки, способности и будущее ребёнка/подростка;
- доверия к его инициативе, здравому смыслу и потребности самовыражения;
- уважения к его личности;
- признания равноправия ребёнка и взрослого;
- признания прав ребёнка на свободу выбора и действия; на участие в принятии решений в организации образования;
- признания ребёнка таким, какой он есть (его интересов, взглядов, позиции);
- понимания его индивидуальности;
- поддержки его самоопределения, саморазвития и самореализации;
- восприятия ребёнка и себя, педагога, в контексте общения, взаимодействия и сотрудничества;
- оценки себя как партнёра, обеспечивающего условия для образования ребёнка без принуждения, прямого либо косвенного воздействия.

Эти нормы полностью и без оговорок принимаются большей частью педагогов, *особенно в сфере внеклассной работы с детьми*. Но в нашем «лично ориентированном образовании» всё ещё действует изощрённая политика кнута и пряника: подростку разрешается самостоятельно организовать дискотеку или

двухдневный поход, но у доски или в контрольной: «Отвечай, что спрашивают». Как только педагог и ребёнок входят в класс, они превращаются в других «субъектов» – учителя и ученика. *На пороге класса свобода и признание прав ребёнка чаще всего заканчиваются: оба делают, что он них «требуется».*

Хочется особо подчеркнуть – свобода (как отсутствие принуждения и признание права выбора, свободной воли) нужна не только в сфере внеклассной и внешкольной деятельности, но и в учебном процессе (который во множестве школ остаётся до сих пор авторитарно организованным).

Однако обратимся к практике свободного образования.

Как были организованы первые либеральные школы

Англия – яркий пример становления и последующего развитие альтернативного образования. Его первые ростки – различные варианты и модели *либеральных* школ – возникают как ответ на формирование национальной системы обязательного образования после 1870 года, когда стали урезаться права частных школ, было образовано почти 2500 образовательных округов и само образование стало рассматриваться как часть социальной политики государства. Обязательность образования для учеников (сначала до 11, затем до 12 и 14 лет), как об этом пишет Джон Шоттон в указанной выше книге, превратилась в принудительность обучения, основанного на безгласности и послушании детей. К началу века в Англии в целом сложилась авторитарная и централизованная система образования. Однако история «не любит» несбалансированных и закрытых систем. Поэтому совершенно не случайно одновременно, в противовес государственной системе начали складываться и альтернативные формы образования: *в 1890 г. в Лондоне организуется первая либеральная (частная) школа. Так было положено начало современному движению либерального образования.*

Здесь надо принять во внимание некоторые сложности перевода понятия **libertarian**, которое можно перевести как «либеральный» (**liberal**), то есть свободный от предрассудков, открытый, но более же точный его смысл – «*защищающий гражданские права, стоящий на позициях гражданских свобод*». Этот смысл и надо, прежде всего, иметь в виду, когда мы говорим о либеральном образовании.

Луиза Мишель, основатель школы, приехала из Франции (где участвовала в Парижской Коммуне, 1871г.). Мишель была полна желанием реализовать популярные тогда идеи интегрированного образования, а также методы известных педагогов **Себастьяна Фаура** и **Поля Робена**, которые ставили задачи обеспечить саморазвитие детей. В 1897 г. во Франции были учреждены Лига либерального образования и журнал. С деятельностью журнала были связаны имена Луизы Мишель, *П.А.Кропоткина* и *Л.Н.Толстого*. С Мишель был знаком и известный испанский педагог-новатор *Франциско Феррер*, который одно время преподавал в Париже.

В лондонской школе Мишель училось много детей из семей политических иммигрантов из Европы, поэтому школа стала называться Международной. В ней была провозглашена автономия детей и их право на самоконтроль и самоорганизацию учения. Обучение стало интегрированным, была отменена обязательность традиционных учебных предметов, но учащиеся могли изучать эти предметы, если у них был к ним интерес. Было расширено изучение немецкого и французского языков. В учебный план входили: английский язык, рисование, география, основы естественных наук, гимнастика, музыка (игра на инструментах по выбору), пение, техническое обучение, рукоделие. Дети были объединены в малые, разновозраст-

ные группы, занятия были открытыми: дети имели право уходить, объяснив причину. Традиционное обучение в его вопросно-ответной форме заменялось преподаванием (рассказами о тех или иных явлениях и их обсуждением). Дети занимались по индивидуальным программам, глубину изучения предмета определял интерес самого ученика. Дети и родители стали принимать непосредственное участие в деятельности школы и оценке её результатов.

Школа просуществовала три года и была закрыта властями. Однако влияние школы Луизы Мишель было огромным, после её закрытия в Англии возникло сразу несколько аналогичных воскресных школ, организованных на тех же началах. Эти школы можно рассматривать как своеобразное продолжение идей **Поля Робена** (1837-1912), известного реформатора образования, работавшего во Франции, Англии и Швейцарии и стремящегося изменить традиционное образование на основе демократических норм и интегрированных методик обучения.

С 1890 г. началось развитие трех основных типа школ, помимо традиционных государственных.

Первый тип представлял собой разновидность альтернативного образования, соединявшую особенности частных и рядовых публичных школ. Второй тип был связан с частными инициативами отдельных педагогов или педагогических команд, которые нашли понимание со стороны государственной системы образования.

Третий тип – более радикальный: это школы, *открыто противопоставлявшие себя государственной системе и даже прогрессивным школам, которые становились всё более популярными в США*. Они были наиболее последовательны в своих либеральных целях, среди которых, в частности, было стремление освободить школу от педагогических, политических, националистических и религиозных догм и организовать её так, чтобы в детско-взрослом сообществе дети получили возможность учиться свободно, а взрослые учить свободно, без принуждения.

Вариативность моделей была заложена изначально, поэтому там были различные типы начальных, общественных дневных, вечерних и экспериментальных школ. Следуя **принципу плюрализма** (множественности) они именовали себя по-разному: либеральные, современные, новые. Принцип организации был по сути дела один – обеспечение идей независимости и свободы. Большинство их было по своей сути авторскими, в них всегда работала команда учителей и родителей, которые были единомышленниками.

Многие школы создаются специально для обучения детей беженцев и иммигрантов. Основой их самоуправления было, как правило, общее собрание детей и взрослых. Почти все школы были частными, недорогими, существовали без финансовой помощи, но и без излишнего государственного контроля. Государственное вмешательство обычно заканчивалось действиями по их закрытию.

Конец столетия в Англии – время возникновения известных независимых школ: *в Абботшолме (1889), в Бидейлсе (1893) и Короля Алфреда (1898)*. Они первыми провозгласили освобождение детей от принудительного обучения. Их приоритеты – открытая и независимая педагогика, ориентированная на автономию ребёнка и отрицавшая чёткую структуру урока, количественную оценку результатов, награды, наказания и экзамены.

Более радикальной была педагогическая деятельность **Франсиско Феррера**, который в Испании открывает школы нового типа – *современные* (одна из первых была организована в 1900г. в Барселоне, но затем в 1906г. закрыта властями). Надо сказать, что в то время обучение во всех школах было авторитарным, религиозным и раздельным, в школах практиковались физические наказания. Феррер пер-

вым создаёт не=религиозные, не=политические школы, где дети учились только на основе собственного выбора и интереса. В этих школах, *современных*, как их называли, большое внимание уделялось изучению основ естественных наук. За короткое время он открывает 14 таких школ в Барселоне и 34 в разных провинциях Испании.

Феррер был обвинён в участии в заговоре против короля, но оправдан, поскольку во время восстания, преподавал в Бельгии. Он уезжает во Францию и затем на короткий срок в Англию, где участвует в деятельности известной либеральной школы в Ливерпуле. В 1907г. вместе с единомышленниками Феррер создаёт Международную лигу за разумное образование детей (International League for the Rational Education of Children). В 1909г. возвращается в Испанию, где сразу же был арестован по ложному политическому обвинению и без суда расстрелян. С тех пор многие либеральные школы стали называть его именем: *Феррер-школы*.

Создававшиеся в Англии *современные* школы на практике реализуют либеральные цели: обеспечить условия для свободного саморазвития детей и преодолеть принуждение в отношении к детям, а также ограничения в отношении школ со стороны государства.

Теоретики либерального образования, такие как *Альфред Расселл* в 1900 г., подчеркивали, что деятельность учителя, чтобы стать эффективной, должна строиться на особенностях роста и опыта ребёнка, что надо дать право ребёнку делать собственные выводы, а не повторять учебник. Преподавание не должно быть книжным. Подобные либеральные идеи широко обсуждались в прессе и среди педагогической общественности.

В 1906 г. в Лондоне при одном из рабочих клубов создаётся очередная либеральная воскресная школа, где преподаёт та же Луиза Мишель. Преподавание строилось в форме круглого стола, участники которого обсуждали разные проблемы: от анархических идей Кропоткина до произведений известного английского писателя-социалиста, поэта, публициста, искусствоведа *Уильяма Морриса* (1834-1896). Эту школу начинает посещать тринадцатилетняя девочка (которая с семьёй эмигрировала из Украины) – будущая активная деятельница движения либеральных школ в Англии и современных школ в США **Нейли Дик**. Она учительствовала в известных школах=коммунах в Стелтоне и Моекане, где образование строилось в рамках постоянного неформального общения взрослого и детей, как в школе, так и вне её стен.

Либеральные воскресные школы (они часто назывались Феррер-школы) были открыты для всех желающих детей вторую половину воскресенья. Образование строилось в форме открытых лекций (вернее, неформальных рассказов о чём-либо), обсуждений, организации вечеров отдыха с музыкой и пением. Некоторые школы разрастались (например, *Ливерпульская международная школа*, которую возглавлял **Джим Дик**), становились сначала летними, вечерними, а потом и постоянными. В Ливерпульской школе, помимо классов для детей работал и общеобразовательный класс для взрослых. Джим и Нелли Дик стремились преодолеть ограничения ортодоксальной школьной дидактики, основанной на порциальном обучении и вопросно-ответной форме. Они считали основными методами образования неформальное преподавание и обсуждения. Видимо, это было одной из причин популярности их школы в рабочей и иммигрантской среде. Школа была закрыта в 1911 г. Но в 1912-1913 гг. Нейли и Джим Дик создают аналогичную школу в Лондоне для 60 детей и 30 взрослых. Сотрудничество было основой организации всей работы этой полу-частной, полу-добровольной школы. Вокруг неё объединялись те, кто был готов работать ради либеральных идей безвозмездно.

Такие школы часто меняли место пребывания и названия, издавали разные журналы, в которых анализировались проблемы либерального воспитания (так, Дики издавали журнал «Гражданская свобода» - *Liberty*). В 1917 г. они переезжают в США, где к тому времени набирает силу движение *Современных школ*, с успехом противостоящее государственной системе образования.

Одна из последних *Международных современных школ* работала в Лондоне с 1921 по 1928 г. Она действовала в тесном сотрудничестве с «Группой свободного образования», издававшей журнал для учителей «Свобода». Одной из задач этого сообщества было создание в школе атмосферы открытости, доброжелательства, свободного самовыражения и социальной активности детей и взрослых. Следуя идеалам Феррера, «Группа» и учителя школы, стремились создать в ней такие условия, которые бы обеспечивали естественный рост детей. Для младших детей в школе проводились занятия по чтению, пению и моделированию из глины. Обучение старших включало свободный рисунок, социальные науки, свободное сочинение (в любой области практики и знания), ботанику, философию, основы гигиены.

Каждую неделю организовывались дебаты, темы которых определяли сами учащиеся. Как правило, результатом дискуссий становилась конкретная деятельность. Дети сами издавали журнал. Однако всё это не было обязательным. Один из учеников школы вспоминает, что школа разбудила в нем критическое мышление, и он стал изучать там астрономию и основы естественных наук, но больше всего ему запомнилась атмосфера абсолютной свободы и уважения.

Краткое резюме

1890-1930-е годы был периодом становления в Англии прочных традиций *либерального образования*, выражением чего стало движение первых *либеральных и современных школ*. Их отличали следующие черты:

- школа обеспечивала автономию ребёнка, его индивидуальное развитие средствами его собственной учебной деятельности и индивидуализированного преподавания;
- в этих школах дети имели реальное право выбора изучать то, что их интересовало, при этом они сами определяли время, объём и глубину изучения предмета;
- школы отвергали принуждение, награды и наказания, типичные для традиционных школ, а также обязательное присутствие на уроке, при этом комнаты для занятий были открыты все часы работы школы; здесь противопоставили принципу обязательности обучения открытую и гибкую организацию образовательного процесса на основе мотивации детей.

Характерной особенностью движения было возникновение мини-сообществ, групп, ассоциаций, члены которых объединялись вокруг ряда школ и издавали собственный педагогический журнал. Такой круг единомышленников обычно выходил за пределы страны и был формой международного сотрудничества в сфере образования. В этой культурной среде все знали всех, все обменивались опытом и постоянно организовывали конференции и дискуссии, между участниками этих «невидимых заинтересованных сообществ» шла интенсивная личная переписка, поддерживались деловые и дружеские связи, оказывалась непосредственная помощь словом и делом. Поэтому не случайным было широкое распространение педагогических идей и опыта, а также почти одновременное возникновение схожих моделей школ. Фактор неформальных связей деятелей образования был очень си-

лён, и им мы объясняем факт параллельного развития свободного образования разных стран Европы и Америки (а также, конечно, и России) на рубеже 19-20 веков и начала 20 века.

В России эволюция образования совершалась в своём, особом, ритме и темпе. Один из наиболее потенциально богатых её периодов – от освободительных реформ 19 века до предвоенных реформ 1915-1916 гг. – было временем становления новых идей и подходов к образованию (требования автономии школы, появление «общественной педагогики», распространение инновационных идей европейского образования, в том числе и его альтернативного крыла). Итогом их распространения стала демократизация российского образования. Она была короткой по времени, но имела видимый результат – появление отечественной традиции свободного образования (подробнее см.: *А.М.Цирульников. История образования в портретах и документах. М.Владос, 2001*).

20-30-е годы – период повсеместного распространения гуманных ценностей педагогики, а также роста популярности другой альтернативной модели образования – прогрессивных школ (в целом же прогрессивные школы получили наибольшее развитие в США в период после Первой мировой войны до 60-х гг.).

Как известно, они появились на базе обучения, **ориентированного на ребёнка** (*child-centered teaching and learning*). Эта теория активно пропагандировалась Дьюи, который ещё на рубеже 19-20-х веков обратил внимание (что уже было в истории педагогики) на предназначение образования: ребёнок – это солнце, вокруг которого движется школа, а учитель – фасилитатор (вдохновитель и помощник) учения и прогресса ребёнка. Однако формы «прогрессивизма» самого Дьюи и многих школ, пытавшихся модернизировать обучение, значительно различались.

Эти различия критически воспринимались педагогами, стоящими на либеральных позициях. Они считали, что в прогрессивных школах всё же практикуется обучение, **ориентированное на учителя**, поскольку тот по-прежнему:

- управляет обучением и проверяет детей, не создавая должных условий для их самостоятельности и саморазвития;
- не даёт им полных прав выбора формы и содержания обучения;
- стремится всё контролировать.

Педагоги и публицисты, входившие в движение *либеральных, современных школ*, критиковали прогрессивизм «слева», указывали на то, что прогрессивные школы, сделав первый шаг (реализуя гуманное отношение к ребёнку), не делали второго шага – не обеспечивали его гражданские права и свободу. Практика различных либеральных школ показала, что *образование вне принуждения* не только необходимо, но и возможно.

Знаковая фигура здесь – несомненно, Александр Нилл.

«Саммерхилл»

Александр Нилл (1883-1973), педагог, писатель, активный деятель движения свободных школ, мечтал создать, и создал, школу=сообщество, в котором дети и взрослые смогли бы освободиться от авторитарности и принуждения.

По его признанию, одной из задач было *«противостоять массовой – овечьей психологии: когда у всех овец одинаковые шкуры и одинаковое бе-бе-бе-е, когда загоняют в угол паршивую овцу, бунтаря»*. Нилл бросает вызов существующим представлениям о работе школы и образовании в целом, которое по его убеждению, должно полностью опираться на интересы ребёнка, а не на представления взрослых о том, что и как, якобы, должен знать ребёнок. С этих позиций Нилл кри-

тиковал и некоторые методики Марии Монтессори (*с его точки зрения, мир Монтессори слишком «занаучен», слишком «заорганизован», слишком дидактичен*).

Стремление Нилла предоставить ребёнку право выбора как в образовании (право учиться на основе желания и интереса), так в жизнедеятельности в школе (самоуправление, правила поведения) было встречено традиционными педагогами и управленцами настроенно. Конкретный опыт школы вызывал даже резкое осуждение. Особенно часто критиковались следующие «реалии»: дети и учителя называли друг друга по имени; общее собрание разрешило подросткам курить (но позже то же собрание ввело запрещение на курение на территории школы); детям (кто этого хочет) разрешалось купаться обнажёнными; ругательства не поощрялись, но не запрещались. Однако дело было не в зыбкой грани терпимости или нетерпимости педагогов из других школ, дело было в глобальном изменении Ниллом сути организации образования: точкой отсчёта было не «педагогическое воздействие учителя на ребёнка», реальное взаимодействие ребёнка/подростка и взрослого во всех сферах жизни сообщества. И это было не краткосрочным экспериментом, а практической реализацией альтернативного подхода к образованию, в котором менялось буквально всё.

Пятьдесят лет Нилл директорствовал в школе и написал два десятка книг (они переведены на многие языки, первое русское издание *«Саммерхилл — воспитание свободой»* появилось в 2000г.). Первая же книга была опубликована в 1915г. Так что, когда создавался *Саммерхилл*, имя Нилла уже было известно.

Первые книги посвящены проблемам, предубеждениям, ошибкам и находкам учителя. Особый общественный интерес вызвали книги Нилла: *«Проблемный ребёнок»*, *«Проблемный родитель»*, *«Проблемная семья»* и *«Проблемный учитель»*. Но Нилла не только полимизировал по поводу противоречий, накапливаемых в образовании, но – главное – искал выход из школьного тупика. И он пишет другие книги: *«Свободный ребёнок»*, *«Саммерхилл: радикальный подход в образовании»*, *«Споры о Саммерхилле»*, *«Свобода – не разрешение!»*. Одна книга – с названием из области лингвистических парадоксов типа «казнить нельзя помиловать» – раскрывала суть понимающей педагогики Нилла: *«Сердца не головы в школе»*. Многие идеи Нилла, строго говоря, не были открытием, поскольку уже высказывались некоторыми педагогами. Открытием стала сама практика «Саммерхилла».

Нилл ведёт историю свою школу *«Саммерхилл»* с 1921г. Первые школы такого типа были им созданы в Германии, затем в Австрии в 1921-1924гг., затем в Лайм-Риджерсе в Англии. Ко времени переезда в 1927г. в Лейстон в графстве Суффолк Нилл был известным в Англии участником инновационного движения и писателем. Его идеи разделяли многие педагоги, в частности, Нейлли и Джим Дики, а также Эдмонд Холмс, один из зачинателей нового альтернативного движения – *Новых школ*. Поэтому поиски Нилла были не случайны. Они шли на острие национальных инноваций. Идеи Нилла стали всемирно известными, а опыт *Саммерхилла* повлиял на философию образования и образовательную практику многих школ и университетов. После его смерти школу возглавила Эна Нилл, а с 1985 года директором стала их дочь Зоэ. Она родилась и выросла в *Саммерхилле*, её четверо детей воспитывались в той же школе. Её энтузиазм помог не только сохранить школу, но и сделать её флагманом современного движения свободных школ.

Саммерхилл — демократическое школьное сообщество, которое на практике доказало, что дети могут быть полностью самостоятельными, когда уверены в себе, терпимы и внимательны к другим, когда им дают возможность быть самими собой. В сообществе — немногим меньше ста человек, в том числе примерно семьдесят детей от 5 до 18 лет. Остальные — учителя и помощники. Саммерхилл

— интернациональная школа, где вместе живут и учатся девочки и мальчики. Учебный год делится на три семестра по одиннадцать недель каждый. Вхождение в новый ритм жизни всегда непросто. При решении житейских проблем педагоги не навязывают детям свои ценности и способ решения проблем. Все проблемы решаются самим ребёнком или сообществом с помощью собрания или посредников. Также помочь могут и houseparents. Их трое, они работают полный день и выполняют роли заведующих пансионом для детей 6-10, 10-12 и 12-14 лет и старше.

В педагогике Нилла, на первый взгляд, нет ничего радикального: уважение к личности ребёнка и его интересам, возвращение его чувства достоинства, поддержка независимости мышления, создание условий для роста способности выбора и ответственности в процессах самоорганизации. Основа его педагогики — обеспечение эмоционально насыщенной, творческой деятельности детей в формах игр, самостоятельных занятий, разнообразного общения, коллективного художественного творчества, например, театра (традицией были постановки спектаклей силами детей по детским же сценариям). Творческой активности детей придавалось большое значение. Нилл вообще был убеждён в терапевтической функции свободного творчества.

Педагоги немногих школ смогли практически создать такой же уклад жизни школы, при котором из неё ушло «принуждение» и «воздействие», — последовательно, как из учебной, так и внеучебной сферы.

В *Саммерхилле* педагогическая деятельность потребовала иной, чем в традиционной школе, организации жизнедеятельности детей и взрослых и особой ценностной позиции самого педагога, который не принуждал ребёнка, не оказывал давления, не оценивал, не «формировал». Все взаимоотношения строились на основе сотрудничества старших и младших, как это бывает в дружной семье, где существует только любовь, забота и доверие.

Главным принципом самоуправляющейся, демократической школы стала Свобода. «Мы взялись создать школу, — пишет А.Нилл (см.: «Саммерхилл – воспитание свободой»), — в которой детям предоставлялась бы свобода быть самими собой. Для этого мы должны были отказаться от всякой дисциплины, всякого управления, всякого внушения, всяких моральных поучений, всякого религиозного наставления... Все, что требовалось – это вера: вера в ребёнка, в то, что он по природе своей существо доброе, а не злое. Ребёнок внутренне мудр и реалистичен. Если его оставить в покое, без всяких внушений со стороны взрослых, он сам разовьётся настолько, насколько способен развиваться». Нилл считал неправильным что-либо приказывать ребёнку, заставлять его посещать занятия, если у него нет интереса. Нилл верил, что каждый ребёнок вправе жить свободно, без внешнего давления – физического или психологического. Приспособление школы к ребёнку, а не ребёнка к школе было реализацией идей Руссо и Толстого: обеспечивалось право ребёнка делать всё, что он хочет, если этим не нарушалась свобода других.

В предисловии к книге Нилл указывает на основные формы свободы:

- самоуправление для учеников и персонала,
- свобода ходить на уроки или не ходить,
- свобода играть целыми днями, неделями или даже годами, если необходимо (*отметим от себя, что в подавляющем большинстве случаев та норма выглядела как метафора, а не как правило: ведь в детях заложена природой потребность познавать и учиться; надо только понять, как высвободить эту потребность без принуждения или ограничений*),

- свобода от навязывания какой-либо идеологии – религиозной, моральной или политической,
- свобода от целенаправленного формирования характера.

В Педагогическом кредо Саммерхилла не так уж много положений, но все они фундаментальны:

1. Обеспечивать выбор и возможности, которые позволили бы детям развиваться в их собственном темпе и следовать их интересам.

Саммерхилл вовсе не ставит целью создать особый тип молодых людей, с оцениваемым уровнем знаний или умений. Задача — создать среду, в которой дети могли бы определить, кто они и кем они хотят быть.

2. Позволить детям быть свободными от обязательной или навязываемой оценки, предоставляя им возможность стремиться к собственным целям и постичь собственные смыслы.

Дети должны быть свободны от давления искусственных стандартов и необходимости подчиняться заданному уровню успешности, основанных на господствующих теориях детского обучения и учебной деятельности.

3. Дать детям возможность быть совершенно свободными в играх и играть столько, сколько они хотят. Творческие и фантазийные компоненты игры — существенная часть детства и развития вообще.

Спонтанная, естественная игра не должна нарушаться или реорганизовываться взрослыми в некий учебный опыт для детей. Игра полностью принадлежит ребёнку.

4. Позволить детям овладеть всей гаммой чувств и быть свободными от приказа, наказания и интервенции взрослого.

Свобода принятия решения всегда предполагает риск и возможные негативные результаты. Вероятны негативные последствия вроде скуки, стресса, злости, разочарования, неудачи, — всего того, что составляет необходимую часть индивидуального развития.

5. Дать детям жить в сообществе, которое поддерживается ими, за которое они отвечают; в котором они свободны, могут быть сами собой и имеют реальную возможность (право) изменить повседневную жизнь посредством демократических процессов.

Все люди создают собственные структуры ценностей, связанные с той общностью, в которой живут. Саммерхилл — сообщество с чувством ответственности за себя. Здесь обсуждают любые проблемы и принимают решения открыто, демократически, действительно, понимая их социальную значимость. Все члены сообщества, взрослые и дети, независимо от возраста, имеют равные права в этом процессе.

В школе было принято спокойно относиться к детским конфликтам, дракам, ругани или лжи (эти факты не были на деле частыми). Педагоги были убеждены, что простое подавление или скорое пресечение подобных случаев лишь загоняют детскую агрессивность и невыдержанность в подполье. Нилл различал ложь и нечестность, он был убежден в том, что самый надежный способ сделать ребёнка лжецом на всю жизнь – настаивать на том, чтобы он всегда говорил правду и ничего, кроме правды.

Нилл был уверен: если ребёнок изначально воспитывается в условиях саморегуляции, то у него неизбежно появляется чувство уважения к другому. В этом случае задача педагога состоит в том, чтобы встать на место ребёнка, понять его

мотивы и возможности, выяснить мотивацию и помочь преодолеть агрессию, не испытывая при этом ни злости, ни обиды.

Наиболее важная из свобод *Саммерхилла* — право играть. Двенадцать акров сада и леса, все возможности для катания на велосипеде, для сооружения разных построек, для лазания, прогулок, разжигания костров, организации лагеря, купания и невероятных игр. Есть открытый всё лето бассейн, теннисный корт, футбольное поле, баскетбольная и волейбольная площадки, столы для малого тенниса, а также отдельный спортивный блок с сауной. Каждый семестр — в середине и конце — организуются праздники. Множество социальных событий (мероприятий) используются для того, чтобы добыть деньги для организации досуга. Холл украшают скульптурами из бумаги и картона, стены расписывают в соответствии с темами праздничных встреч. Как правило, играет небольшой оркестр, готовятся эстрадные выступления (кабаре).

Саммерхилл всей своей деятельностью (как учебной, так и досуговой) и атмосферой взаимодействия культивировал у детей и взрослых:

- Чувство единого сообщества, равенство детей и взрослых;
- Свободу выбора; право на свободное самоопределение;
- Уверенность в широких возможностях демократического самоуправления;
- Многообразие интересов.

В школе образовательные процессы внешне не особенно отличались оттого, что практиковали традиционные школы. Здесь существовали обычный набор предметов; фиксированные, но разновозрастные, группы; расписание. Отметки, правда, не выставлялись, не задавались домашние задания. Дети сами выбирали себе учителя, который помогал им планировать самостоятельную работу, ставить цели и задачи для поэтапного достижения результата. Такая работа важна для ребёнка, так как даёт ему дополнительную возможность поверить в собственные силы. Учащиеся (при поддержке учителя) выбирали индивидуальные или групповые формы учёбы. Большое значение придавалось поддержке новеньких со стороны и детей и взрослых, что снимало страх, негативный школьный опыт или агрессию детей с проблемами, которые появлялись в *Саммерхилле*.

Основным отличием учебной деятельности от традиционно-школьной было «*вопросание*». Здесь дети задавали вопросы, а учителя отвечали. Задать вопрос и найти ответ — вот чему здесь учились.

Суть педагогической системы Нилла выражена в его обращении к родителям, которое стоит привести его хотя бы фрагментарно, так как оно относится ко всему взрослому сообществу и актуально до сих пор: «Родителю каждый раз стоит подумать, не подиктованы ли указания, которые он даёт ребёнку, его собственным стремлением к власти и потребностью удовлетворить это стремление, формируя кого-то другого по своему усмотрению. Каждый стремится к тому, чтобы ближние думали о нём хорошо. Ребёнок будет естественно хотеть делать то, что может вызвать к нему хорошее отношение, если только какие-то силы не вытолкнут его в стихию асоциального поведения. Но стремление делать приятное другим возникает лишь на определенной стадии его развития. Попытка родителей и учителей ускорить наступление этой стадии наносит ребенку непоправимый вред».

Для Нилла, убеждённого в том, что развитие основано на саморегуляции, обращение к **самоуправлению** было совершенно естественным. Но оно было, по сути, не «управлением», а той же «регуляцией».

Еженедельное общее собрание школы, как говорил Нилл, имеет большую ценность, чем вся недельная порция школьных предметов. На этих собраниях, ка-

ждый взрослый и ребёнок имели права голоса и равного участия в общей деятельности. Здесь были разработаны и приняты обязательные для всех правила, связанные с безопасностью жизни и предотвращением тяжелых травм. Существовала и система штрафов за нарушение правил общежития: лишение карманных денег на неделю или посещения кино.

Что же представляла собой эта форма общественной саморегуляции? Кто приводил её в действие? – **Сами дети, которые стали равноправными участниками управления школой:**

Взрослые. Присутствующие на собрании взрослые и дети (от 6 до 17 лет) имеют равные права и статус. Выступающий, вне зависимости от возраста, всегда пользуется уважением, его внимательно слушают и не перебивают его речь.

Председатель. Выбирается на одну неделю. В рамках собрания имеет полную власть. Может штрафовать за шум на собрании, пересаживать участников, вывести из помещения и закрыть собрание.

Повестка дня (конкретный пример): 1) Протокол предыдущего собрания. 2) Итоговый отчёт комитета расследования. 3) Заявленные дела младших учеников. 4) Дела, представленные уполномоченными. 5) Три дела, представленные Дэвидом. 6) Дело, представленное Клер.

Секретарь. Перед Общим собранием каждый может сказать секретарю о своем деле или факте, который предлагает обсудить. Секретарь составляет повестку дня и записывает ход собрания. Выбирается каждые две недели.

Записи, документация. Отчёт о собрании, принятые решения и результаты оформляются и вывешиваются на доске объявлений после каждого собрания, чтобы информировать тех, кто не был, а также для напоминания.

Выступления. Председатель собрания решает, кому дать слово. Каждый может поднять руку и подождать, пока председатель назовёт имя. Каждый имеет право выступить, ограничений во времени нет.

Комитет расследования (выбирается для рассмотрения конкретного дела). Если проблема обсуждается без достаточного основания для решения, то на собрании может быть создан комитет расследования. Добровольцы в течение недели берут интервью, выясняют подробности и собирают различные свидетельства и доказательства. Всё это они представляют на следующем собрании, которое и принимает итоговое решение.

Посредники. Они выбираются сообществом и взаимодействуют с его членами при обсуждении разных спорных вопросов, а также в тех случаях, когда проблема не решена и её надо выносить на общее собрание.

Законы. Законы создаются для защиты прав человека, но они не рассматриваются как нечто абсолютное, поэтому могут быть изменены в любое время по общему решению. Они обсуждаются и принимаются голосованием на Общем собрании. Затем вывешиваются на Доске объявлений для информирования и повседневного использования и занесены в Книгу Законов.

Рассмотрение претензий. Если вы не приходите на рассмотрение дела, когда вас ожидают в Суде, вас ждёт штраф. На вас может поступить жалоба. Вы имеете право защищать себя сами и дать свидетельские показания. Все предложения и решения голосуются. Окончательное решение принимается большинством голосов. Вы можете апеллировать к собранию столько раз, сколько считаете нужным.

Ответственный за штрафы. В его обязанности входит: фиксировать штрафы, собирать соответствующую информацию, сообщать о неуплаченных штрафах на собрании каждую неделю.

Посетители. В *Саммерхилл* приезжает много людей со всего мира, чтобы посмотреть, как работает школа. Они ждут разрешения присутствовать на собрании.

Такова схема самоуправления посредством Общего собрания.

В течение зимних и весенних семестров в школе действует **Социальный комитет**, который организует разные игры и свободные формы деятельности во второй половине дня и вечерами. Они включают разные игры, народные танцы, рассказывание историй и сказок, чаепитие, дискуссии, просмотры фильмов, театральные этюды...

Вот некоторые суждения Нилла, которые дополняют его педагогическое кредо:

* В *Саммерхилле* у всех равные права. Никому не разрешено играть на моём пианино без моего разрешения, точно также никому не разрешено взять чей-то велосипед без спроса. А что касается общего собрания, что голос ребёнка значит столько же, что и мой.

* В *Саммерхилле* ребёнку вовсе не позволяют делать всё, что ему нравится. Собственные законы окружают его со всех сторон. Ему позволено делать всё, что ему нравится, только в том, что касается лично ребёнка. Он может играть целый день, если хочет, потому что его труд и учёба касаются только его самого. Но ему не разрешат играть на кларнете в классе, потому что он будет мешать другим.

* Назначение ребёнка — жить своей собственной жизнью, а вовсе не той, которой, как думают его озабоченные родители, он должен жить, или той жизнью, которую ему предписывает педагог.

* Нормальному ребёнку поддержка необходима не меньше, чем трудному.

* Как и образование, самоуправление — громадная ценность.

* Быть внутренне свободным, счастливым в работе, счастливым в дружбе, счастливым в любви или быть несчастным и запутавшимся в конфликтах, ненавидящим себя, ненавидящим людей, — или то, или другое наследство каждый ребёнок получает от родителей и учителей.

* «Нилл! Нилл! Оранжевый пиил!» — маленькие дети вертятся вокруг и следуют за мной, скандируя. Если бы где-то в мире ребята могли бы назвать учителя Апельсиновой Коркой, или чем-то вроде этого, в моей бы почте не было полным-полно писем, начинающимися словами: «Я ненавижу свою школу. Могу ли я приехать в *Саммерхилл*?».

* ...отсутствие страха — самое замечательное, что может быть с ребёнком.

* В большинстве случаев школьная работа, которую выполняют дети, — пустая растрата времени, энергии, упорства. Это обкрадывает их в их праве играть, играть и играть, в результате на молодых плечах оказываются старые, забытые головы.

* Я хотел бы, чтобы из *Саммерхилла* выходил скорее счастливый чистильщик обуви, чем невротичный премьер-министр.

Александр Нилл ушёл из жизни. Но его школе уже 80 лет и она до сих пор действует на основе тех же принципов.

Что происходит с выпускниками, выросшими в условиях свободы? Они идут учиться дальше — в колледж или университет, становятся учениками при каком-либо мастере, начинают работать, даже отправляются путешествовать.

Один из выпускников сказал: «Если государственные инспекторы сомневаются насчёт *Саммерхилла*, пусть государство посмотрит, кем мы стали! Вот мы — артисты, писатели, профессора, учёные, военные, управляющие, архитекторы, банкиры, музыканты, плотники, землемеры, владельцы мелкого бизнеса. Мы по-

лучили разные научные степени — бакалавра, магистра, доктора философии. Все мы участвуем в голосовании. Все мы именно те «нужные люди», которых сотворила школа. Мы счастливы и продуктивны в придачу».

Вот некоторые из оценок самих детей.

Хилда: *Саммерхилл* может показаться странным для многих людей, потому что они знают школу с другой стороны. Для меня *Саммерхилл* — нормальное и значимое место, я даже удивляюсь, почему все другие школы не пытаются организовать свою жизнь так же.

Йоко: В столярной мастерской ты можешь делать всё, что хочешь. Ты можешь реализовать любую задумку. А если ты хочешь играть в теннис вместо того, чтобы идти на уроки, то и это можно. Ты можешь делать свои дела по-своему. Это невозможно в государственных школах. Я здесь научился принимать решения.

Марта: *Саммерхилл* научил меня, как понимать и отстаивать себя, как задавать вопросы тем, кто меня окружает

Джесси: На обязательных уроках я никогда бы не открыла для себя и других, что хочу быть актрисой или уйти на занятия драмой. А когда идёшь на урок с желанием, то твоя голова действительно работает. Такие занятия заставляют активно думать о себе самой, хорошо представлять и понимать разные вещи.

Мартин: Поскольку уроки необязательны, — я учусь с удовольствием, у меня нет предубеждение против учителей, моё позитивное отношение к учёбе всё время растёт, и я сам развиваюсь.

Камила: Моя дружба с ребятами очень много значит. Я знаю, чтобы быть достойным человеком, вовсе не обязательно сдать экзамен на уровне 10 GCSE.

Йоко: Думаю, *Саммерхилл* вложил в меня то, что трудно точно определить. Обилие позитива. Такие вещи, наверное, понимают позже, но я понял это в юности. Я уже — личность, какой я собираюсь быть.

Мартин: Я стал более уверенным, а был очень застенчивым до прихода сюда. Теперь я чувствую себя равным всем остальным. Я не боюсь попросить, если мне что-то нужно. И я не стал бы переживать, если я что-то не могу, а другие могут.

Жак: Думаю, мне помогают теперь способность к независимости и умение справляться со своими проблемами. Я могу лучше объяснять себе многие вещи и быть открытым ко всему. Я думаю, что научусь лучше высказывать свои мысли. У меня теперь здоровый ум. Я думаю, что дружба с ребятами нашей школы дала мне очень много.

Хотелось бы в контексте нашего рассказа привести интервью с *Зоэ Редхед*, директором *Саммерхилла*. Она сегодня продолжает дело отца.

Н.Крылова. *Ваша школа известна во всём мире. Её основатель Александр Нилл смог реализовать идеи свободы, дав толчок к развитию движения свободных, демократических школ. Но будем откровенны — традиционных школ ещё очень много. Что, по-вашему, можно сделать, чтобы подобных школ стало больше?*

З.Редхед. Трудный вопрос. Наше движение за последние пятьдесят лет выросло и сейчас в нём более 6 тысяч школ и проектов. Но в разных странах к ним разное отношение. В Израиле, например, демократические школы поддерживаются на государственном уровне. Всё же движение испытывает определённые трудности.

Учителя, преданные демократическим ценностям и желающие работать в школах, подобных *Саммерхиллу*, находятся всегда. Труднее с родителями. Они верят, что традиционные школы, которые предлагают набор академических дисциплин, помогут их детям хорошо сдать итоговые экзамены и получить нужные сертификаты. Родители не замечают, что в традиционных, обязательных школах дети чаще всего делаются несчастными. Когда они это замечают, то начинают искать альтернативные школы. Обращаются к нам. Письма приходят со всего мира. Но родители чаще всего не знают глубоко философию образования нашей школы. Хотят выяснить: «что это за странные школы, где детям разрешают не учиться».

Потом они узнают, что дети у нас учатся даже более продуктивно, чем в обычной школе, где их принуждают учиться. Есть обычный набор учебных предметов: математика, языки (потому что у нас учатся дети разных национальностей), основы науки (биология, физика, химия, астрономия), история, искусство, драма, география, работа с деревом, музыка, спорт и т.д. Дело не методике преподавания того или иного предмета. У нас главное — совместная деятельность с ребёнком и индивидуальная творческая работа самого ребёнка. Здесь есть двенадцать учебных кабинетов для того, чтобы подготовиться к сдаче экзамена на установленном уровне (GCSE — национальный экзамен для шестнадцатилетних). Можно подготовиться к экзамену и на более высоком уровне. Есть и учителя, которые ведут на временной основе такие учебные программы, как японский язык, английский как иностранный и музыка (гитара, скрипка, пианино, кларнет, виолончель). Количество учеников в классе — от одного до двенадцати, но, как правило — семь. Организуются также и индивидуальные консультации.

Учебное расписание создаётся каждый семестр с учётом выбора детей. Здесь каждый учится сам. Уроки (условно говоря «уроки») идут с 9:30 до 13:10 каждый день. Свободные формы деятельности начинаются после полудня. Они включают занятия керамикой, драмой, изобразительным искусством, историей французской культуры, философией, шахматами, столярным или плотницким делом, кулинарией и т.п. Есть медиа-студия и типография, где дети тоже работают на основе своих интересов.

В соответствии со структурой учебного плана всегда открыты:

- комнаты для учебных занятий (там четыре компьютера, открытый доступ в Интернет, CD ROM-библиотека),
- комната Искусств (с темной комнатой для фотографии),
- гончарная мастерская
- слесарная мастерская с магазином,
- музыкальная комната.

Саммерхилл — это реальное место, не Утопия. Жить в сообществе примерно в семьдесят - сто человек не так просто. В унылый январский день, когда дует холодный ветер, всё не кажется таким уж великолепным. Но в летнее время *Саммерхилл* погружён в пышную зелень и не похож ни на что на свете. *Саммерхилл* — не школа, а скорее семья или племя, живущее сотрудничеством, смехом и реальными чувствами. Для многих саммерхиллцев это место становится наиболее значимым опытом их жизни.

Учительский коллектив обсуждает разные проблемы и просто текущие вопросы. У нас есть «Специальный лист внимания». С его помощью мы наблюдаем за новенькими и теми, детьми, у кого есть проблемы с учёбой, или с посещением уроков. С согласия ребёнка учителя обсуждают различные действия, необходимые для изменения ситуации. Например, если ребёнок нервничает в классе, поскольку имел негативный опыт учёбы до *Саммерхилла*, мы можем предложить индивиду-

альные уроки во внеурочное время. Другой пример — занятия с «медленными» и «быстрыми» учениками. «Быстрые» могут сдать свои экзамены на два года раньше, если они сделают такой выбор. Самое важное — мы относимся с уважением к индивидуальным потребностям и выбору каждого ребёнка.

Наша школа — безопасное убежище в обществе, порождающем насилие над детьми ради их формирования в соответствии с ожиданиями и стандартами взрослых. Несмотря на давление государственных инспекторов мы горды тем, что не стали фабрикой по производству результатов итогового экзамена. Дети по-прежнему имеют пространство выбора их собственных целей и смыслов успеха. Оценка, если ребёнку она нужна, рассматривается только как необходимый инструмент преподавания и в этом смысле она помогает и учителю, и учащемуся, но никогда не становится ни средством сравнения одного ученика с другим, ни целями возрастных параллелей. Многие дети приходят к нам, чтобы избежать антигуманного учебного пресса, нацеливающего ученика на внешнюю «успешность».

Н.К. Изменилось ли отношение к вам государства?

З.Р. Государство давно относится к нам критически, был даже поставлен вопрос о закрытии школы. Складывалась драматическая ситуация, на протяжении двух лет мы выдерживали давление государства. И мы победили благодаря поддержке наших сторонников по всему миру. Государство теперь вынуждено с нами считаться. Конечно, школе нужна поддержка государства. Независимые школы поставлены в жесткие условия выживания. Половина их испытывает большие финансовые трудности.

Н.К. Помогает ли вам местные власти, сообщество, есть ли контакты с местными школами?

З.Р. Очень мало. Мы же — независимая школа. В Англии существует давняя история независимых школ. Можно сказать, что стремление к автономии школ заложено в самой нашей культуре. Но экономические условия школ разные, например, положение Итона и *Саммерхилла* сильно различается. Кроме того, в некоторых странах нет исторических традиций и социальных условий для развития независимых школ. Их положение весьма серьёзное.

Наша школа всегда открыта для учителей из других школ. Они к нам приезжали и перенимали опыт. Дело в том, что деятельность нашей школы и обычных, традиционных школ строится на разных основаниях, поэтому у нас мало точек соприкосновения. Еще одна причина слабых контактов — мы всё время находимся с нашими детьми, мы в процессе постоянной деятельности с ними, у нас иной раз не хватает времени ни на что другое. И хотя у детей чаще всего нет «домашних заданий» (за исключением случаев, когда ребёнок сам не захочет этого, готовясь к экзамену), наш день насыщен разнообразными делами. Всё свободное время отдаётся играм и творчеству. Кроме того, дети помогают готовить еду на 90 человек.

Н.К. А контакты с альтернативными школами?

З.Р. Да, здесь связь более тесная. Мы находимся в постоянном взаимодействии с помощью интернета. Движение свободных, альтернативных, демократических школ разрастается. Создана общественная организация — IDEC, International Democratic Education Conferences — Международные конференции по демократическому образованию. Мы ежегодно встречаемся. На конференции обычно ездят двое детей и двое взрослых. Прошли конференции в *Саммерхилле*, Токио, на Украине. Предполагалось проведение такой же конференции в Израиле, но она временно отложена. Планируется конференция в Новой Зеландии. Кроме того, есть еще одна организация — Форум за свободу в образовании. Речь идёт о международной сети демократических школ. В её развитии активно участвует наш амери-

канский коллега Джерри Минтц, он издаёт журнал “The Education Revolution” и активно участвует в работе Alternative Education Resource Organization.

Н.К. Ваша школа находила у истоков этого и движения и сейчас вы фактически — его лидеры. Каковы перспективы этого движения?

З.Р. Наша школа — не лидер в общепринятом значении слова. Мы, школы, принадлежащие этому движению, находимся в постоянном саморазвитии, а движение — это самоорганизация тех, кто ищет и поддерживает альтернативные формы образования. Мы видим, что людей, которые понимают, почему старые методы обучения работают всё хуже и хуже, становится больше. Поэтому я считаю, что у нашего движения есть перспективы, об этом говорят наши конференции, на которые приезжает всё больше учителей. Наше общение в интернете становится более интенсивным. Мы постоянно на связи, выпускаем «Новости».

Н.К. Мне пришлось разговаривать с одной учительницей, которая живет здесь поблизости, но ездит на работу в соседний городок. Она сказала, что знает о Саммерхилле, но сама является приверженцем традиционного образования. Как вы это объясняете?

З.Р. Эта позиция основывается на достаточно распространённом ошибочном мнении, что якобы наши дети хуже образованы. Такие учителя могут на практике убедиться, что это не так. Мы — маленькое сообщество людей, уверенное, что свобода выбора времени и формы обучения даёт даже лучшие результаты, чем это может быть в ситуации принуждения и обязательности.

Мы уверены, что наши выпускники лучше подготовлены к практической жизни, потому что привыкли полагаться на собственный выбор и контролировать себя. Они решают сами: что, как и когда они будут делать, чтобы обеспечить себе достойную жизнь. Они мотивированы. В нашей школе нет того, кто стоял бы над ними и всё время напоминал им, делайте то или делайте это. В обычных школах, до прихода в *Саммерхилл* дети не были успешны, потому что не участвовали в процессах принятия решений.

Мнение, что *Саммерхилл* — это дикое и неорганизованное сообщество, совершенно ложно. Мы живём по правилам, которые выработали сами дети. Наше сообщество устроено демократически. Один или два раза в неделю мы собираемся на общее собрание и сообща выработываем необходимые решения. Здесь дети непосредственно учатся взаимодействию и взаимопониманию.

Если бы эта учительница, с которой вы разговаривали, проанализировала глубже особенности развития ребёнка, она бы поняла наши идеи. Однако если она сознательно выбрала своё направление работы, я уважаю её выбор.

Н.К. Дело не только в этой частной позиции конкретного учителя. Ведь сходная позиция и у государства, которое пыталось закрыть вашу школу. Почему? И можно ли изменить эту позицию непонимания и неприятия?

З.Р. Могут предположить, что мы не соответствовали их стандартам. Изменить же отношение к нам и можно, и нужно! Прежде всего, надо расширить информацию о движении свободных школ, о наших идеях, о том, как мы общаемся и взаимодействуем с детьми и почему им хорошо в таких школах. Вторая задача — развивать наши принципы образования, добиваться успехов в нашей непосредственной деятельности, чтобы и другие учителя могли их использовать. И третья задача — работать сообща в международном движении свободных, демократических школ, сделать его постоянным фактором образования, превратить в основное направление развития современной школы. Всё это непросто. Оказывается, люди боятся свободы. Многие родители боятся дать своим детям больше свободы и самостоятельности. Для того чтобы дать свободу, нужна определённая смелость!

Конечно, к нам приходят работать учителя, которые разделяют нашу философию образования. И у нас очень высокие требования к квалификации. Ведь, согласитесь, непросто учить в ситуации, когда ученик может встать и уйти, потому что ему стало неинтересно с вами.

В *Саммерхилл* поступает много детей с эмоциональными проблемами, приобретёнными в обычных школах. А воспитать в них мы хотим такие качества, как самоуважение, терпимость, чувство локтя, понимание других, справедливость, здравый смысл отзывчивость, мотивацию, коммуникативные и управленческие способности, креативность, чувство юмора. Наши дети заинтересованы в самоуправлении и свободе. Они привыкли к тому, что всё решается в рамках Общего собрания, а все спорные вопросы — с помощью суда.

Государство не могло понять (или принять) особенностей нашей школы, отсюда и тот затяжной конфликт, который, к счастью, закончился. Мы заинтересованы в том, чтобы условия для развития были благоприятными. Мы отстаивали нашу школу. Нам оказали большую помощь наши друзья и сторонники. Были проведены опросы многих выпускников. Все родители наших учеников стопроцентно поддержали нас. Благодаря настойчивости и участию педагогов, деловых людей, учёных, артистов и политиков мы делаем Историю.

Мы собрали и предъявили большое количество информации о жизни нашей школы, в том числе по тем параметрам, по которым были наибольшие разногласия. Нам ставили в вину, что не все выпускники хотят сдавать экзамен. Но мы обеспечиваем подготовку к экзамену, когда этого хочет сам учащийся. Кроме того, тот или иной экзамен он может сдать и после окончания школы (через год или два, когда это ему будет нужно). Однако мы организуем стандартный экзамен (GCSE) и большинство учащихся сдают его прежде, чем покинут стены школы. Однако экзамен — не самое главное в образовании, хотя в обязательных школах всё обучение сводится как раз к подготовке к выпускным экзаменам и чем больше будет экзаменов, тем чиновникам лучше. Школа предназначена не для этого, а для внутреннего развития и роста детей. Успех в жизни не зависит от количества экзаменов и оценок!

Мы теперь заключили соглашение с государством. Основные принципы таковы: эксперт приходит в нашу школу не для сбора «негативных фактов»; нужна независимая экспертиза; надо признать, что мы не «плохие или хорошие», мы **просто другие и у нас есть право на это.**

Государство имеет одни критерии образования, мы же верим в другие принципы. У нас долго не выстраивался диалог. Мы и государство стоим на разных позициях, но государство приходит проверять и начинает судить нас на основе своих критериев. Так по требованию инспекторов была уже закрыта одна из демократических школ в Шотландии. Но мы теперь опытные. Мы имеем соглашение. Кроме того, у нас теперь будет юрист.

Мир изменился, стал другим. Изменится и обычная школа. Что касается нас, то *Саммерхилл* расширяться не будет. Те же семьдесят человек, что и раньше. Мы будем лишь укреплять материальную базу. Мы отмечаем восемьдесят лет нашей школы. Я предвижу для неё хорошее будущее. С помощью наших друзей мы будем создавать трест «*Саммерхилл А.С.Нилла*» для обеспечения развития школы и для расширения нашего влияния на образование. Мы также надеемся на поддержку комиссии по правам человека Объединённых Наций. И мы знаем теперь: у нас есть права, которые нужно и можно отстаивать.

Краткое резюме

Нилл и его последователи реально, то есть на практике, на деле, доказали правомочность и возможность организации **всей урочной и внеурочной деятельности** взрослого и ребёнка на основе:

во-первых, признания равенства их прав в образовании;

во-вторых, обеспечения условий образования на основе самоорганизации детей, а не управления ими (что имеет место в традиционной школе);

в-третьих, приоритета самостоятельности ребёнка, что делает принуждение не просто излишним или негативным, но вредным доведением школьного обучения.

При этом, конечно, имел место отказ от традиционных методологических, методических и дидактических норм педагогики и от принципов иерархического управления. Создавалось пространство по настоящему понимающей педагогики и обусловленных ею организационных решений.

Вопрос о допустимости или недопустимости полной свободы в образовании, о необходимости или неправомерности её существования в школе, связан чаще всего с собственной практикой педагога или администратора, который сам (добровольно, без принуждения) выбирает свою профессиональную позицию, а также признаёт (или не признаёт) доминирование государственных требований над личностным интересом.

Историческое значение идей и опыта Александра Нилла в том, что он показал, какие конкретно педагогические, психологические условия необходимы для обеспечения широкой свободы выбора ребёнка в образовании и какие новые принципы организации делают это обеспечение возможным.

Влияние идей Нилла и расширение альтернативного пространства образования

Инновации никогда не появляются и не выживают в одиночку. Их сумма формирует сначала вариативную, а затем и разнообразную среду образования, в которой происходит становление его нового понимания. *Саммерхилл* не был единственным примером поиска реальных форм свободного образования. Рядом развёртывается деятельность школы **Леонарда и Дороти Элмхёрстов** – «*Дартингтонхолл*» вблизи местечка Тотнес в Девоне.

Элмхёрсты открывают свою первую школу в 1920, а затем приобретают поместье в Демоне и переводят школу туда (1926г.). Первоначально она строилась по типу прогрессивных и экспериментальных школ и отчасти известной независимой школы в Бедалисе. Но со временем логика развития сделала её более либеральной. *Дартингтонхолл* стал не менее популярным, чем *Саммерхилл*.

В школе действовали программы начального профессионального обучения – основы фермерства, лесоводства, садоводства, производства молочных продуктов, виноделия, ткачества и сельского строительства. Фактически школа стала мини-комплексом, где учились дети от 6 до 18 лет (количество было разным – от 200-300 до 100 человек). Основная идея была: сделать школу, которая воспринималась детьми **как родной дом**. Вся организация деятельности детей и взрослых работала на эту цель.

Основные принципы были следующие:

- сотрудничество и в учебной деятельности, и в труде, и в свободной деятельности;
- отказ от принуждения, последовательное следование принципу добровольности деятельности;

- культивирование особого «этоса» школы.

Этос, или устойчивые, характерные нравственные особенности сообщества (то, что мы называем нравственным климатом, психологической атмосферой) создавались многими средствами: прежде всего, доверительными отношениями между членами сообщества, неформальной организацией всего, что там имело место, и демократическим самоуправлением.

Большое значение придавалась контролю детей за собственной учёбой и каждойдневной организацией жизни сообщества. Каждую неделю проводил свои собрания Совет, где были представители от всех групп детей (которые в свою очередь имели свои малые советы). Совет решал все вопросы текущей жизни на основе признаваемых всеми правил. На собрание Совета могли придти все желающие. На протяжении более чем 60 лет работы школы самоуправление работало по-разному, поскольку были разными, и учителя, и дети, и директора. Подчас учителя утверждали свои властные приоритеты, и тогда Совет действовал формально.

В 1987г., после острой критики в прессе некоторых фактов асоциального поведения учеников, государство воспользовалось этой критикой и закрыло школу, хотя при аналогичных случаях государственные школы не закрывались: там просто исключались ученики. В этом было различие подходов ребёнку в государственных и либеральных школах: в первых – просто избавлялись от нарушителей, во вторых пытались дать им возможность развить в себе необходимые качества, что, к сожалению, не всегда получалось.

Дэвид Гриббл, педагог и писатель, учительствовал в *Дартингтонхолле* с 1962 по 1987 гг. Накануне закрытия школы он писал в одной из своих статей: «Мы не можем иметь школу, основанную на уважении к индивидуальной жизни, пока у нас основы управления системой авторитарны. Люди получают преимущества перед социальными институтами, когда поймут это. Школа, которая признаёт право детей искать их собственные ценности, не может уклониться от «подрывных средств» критики. Если школа принимает детей с социальными проблемами, то её имидж сразу начинает страдать. Только сами члены школьного сообщества, наблюдая массу успешных детей без всяких проблем, зная о прогрессе детей с трудностями, могут иметь полную и реальную картину их качеств и заслуг» (цит. по книге Шоттона, с. 86).

Но управленческие структуры смотрели иначе. Школа была закрыта. Однако стремление либеральных педагогов обеспечить свободное образование было настолько сильно, что в том же году открыли новую школу «*Сандс*» в том же Девоне в городке Эшбуртон. И она работает до настоящего времени. Школа продолжает традиции «*Саммерхилла*» и «*Дартингтонхолла*».

История либеральных, свободных школ – это постоянные попытки найти и отстоять альтернативные формы организации образования.

В 1927г. **Бертран и Дора Расселл** открывают свою школу «*Биконхилл*» Бертран Расселл (1879-1970) – известный философ и математик, один из инициаторов Пагуошского движения, был приверженцем либерализма. Создавая собственную школу, ставил целью создать в ней условия для свободного саморазвития личности ребёнка, для преодоления принуждения, свойственного авторитарному образованию, которое отрицательно влияет на эмоциональную и интеллектуальную сферу. Цель образования Расселл считал нравственное развитие ребёнка (прежде всего, честности, жизнелюбия, чуткости и твердости духа).

В «Словаре разума, материи, морали» (англ. издание – 1952, русский пер. – 1996) Рассел следующим образом определяет либеральное образование: «Задача

либерального образования – дать понимание ценности вещей, не имеющих отношение к власти, помочь воспитать мудрых граждан свободного общества, и путём сочетания гражданства со свободой в индивидуальном творчестве дать людям возможность вносить в человеческую жизнь то величие, которого удалось достичь немногим» (с.177-178).

В школе Расселлов, также как и *Саммерхилле*, и *Дартингтонхолле*, обеспечивалось право ребёнка не посещать уроки. Однако это было чаще допущением, чем правилом. Нилл, который был в дружеских отношениях с Расселлами, считал строгую структуру обучения недостатком, но Дора, которая вникала во все тонкости организации школы, считала, что важнее обеспечить разнообразие форм деятельности, дать ребёнку как можно более широкий набор разнообразных форм на выбор. Она также считала, что в школе не должно быть соревнований в учёбе. Каждый должен учиться в собственном темпе и работать над своими собственными проектами.

В школе «*Биконхилл*», как и в других новых школах, самоуправление играло большую роль. В основном вопросы, которые оно решало, касались организации жизнедеятельности школы, внутреннего распорядка дня, индивидуального учения, а также и рутинных вопросов быта. Действовала та же форма – собрание школьного Совета, на котором каждый мог поставить тот вопрос, который его интересовал. Причём, важно было то, что в процессы самоуправления вовлекались все дети, начиная с *пятилетнего* возраста. В школе с первых шагов приучали к самодисциплине в противовес распространённому представлению, что надо якобы идти постепенно, от класса к классу освобождая детей от внешней дисциплины и приучая их ко всё большей свободе.

Школа Расселлов, продержавшаяся до 1943г. (также как *Саммерхилл* и *Дартингтонхолл*) доказала возможность иной организации образовательной практики, чем та, при которой взрослые руководят и управляют детьми (этот вывод делает Шоттон в своей книге, с.91).

20-30-е годы в Англии – время появления десятков инновационных школ, в деятельности которых прослеживается прямое или косвенное влияние Александра Нилла и его опыта, прежде всего, демократического самоуправления и свободы выбора в учёбе. Вот некоторые примеры альтернативной организации образования.

Лесная школа (1929-40): тесная связь всей деятельности в школе с природой, обеспечение независимости личности ребёнка, посещение уроков на добровольной основе с 12 лет, сдача экзаменов для продолжения образования по желанию, самоуправление на базе общего собрания, создание в школе «либерального этоса», всего три запрещающих правила («Три R» - нельзя залезать на крышу, выбегать на дорогу и без взрослых ходить к реке).

Частная школа «*Бурджисхилл*» (1936-1962) создавалась при поддержке Нилла и Расселлов. Её особенность – вплоть до 1947г. **в ней не было директора** (первый подобный случай в истории школьного дела в Англии), но была сплочённая команда педагогов, которые ежегодно выбирали председателя педагогического собрания, выполнявшего функции директора; в самоуправлении большую роль играл школьный Консультативный совет, в котором были включены (автоматически) все учителя и родители; они оказывались в позиции не просто участников соуправления, но совладельцев общего предприятия. Такова была несколько необычная форма коллективной организации образовательного учреждения, где училось в разные годы 100-150 человек.

В разные годы обязательность уроков то отменялась, то восстанавливалась. Однако отметок не ставили, экзамены можно было не сдавать, наказания не применялись. В конце семестра дети писали отчёты о своей учёбе и характеристики своих учителей, а учителя – характеристики детей и всё это отправлялось родителям. Такие формы самоконтроля дополнялись демократическим самоуправлением – все дети с десяти лет принимали участие в еженедельных общих собраниях. Существовали либеральные правила общежития – дети ложились спать и вставали по желанию (условием было «не шуметь»). Но если кто-то опаздывал к завтраку или обеду, то лишался его. В 1962г. школа закрылась из-за финансовых проблем.

Сельская частная школа «*Монктон-вилд*» (1940-1982). Первоначально школа развивалась в русле движения прогрессивных школ, управление было построено иерархически, было много строгих правил, регламентирующих текущую жизнь и обучение. Но появилось желание сделать школу демократической. Создали команду учителей. Образование сделали индивидуальным. Связались с другими либеральными школами. Школа провозгласила сотрудничество детей и взрослых и последовательно его обеспечивала – в сельских работах, учебной деятельности и в сфере досуга. Отказались от иерархического принципа организации школы. Вовлекли в соуправление учащихся. Всё это изменило и атмосферу в школе. Однако все перемены, связанные с общей демократизацией обстановки в школе, не принимались во внимание инспекторами округа, которые требовали соответствия стандартным требованиям. Школу закрыли.

Частная школа «*Килгуханити-хауз*» в Кастл-Дугласе, созданная **Джоном и Морадж Айткенхедами** (1940г. – настоящее время), по своему духу близка *Саммерхиллу*: провозглашение автономии индивидуальности; исключение принуждения, наказания, отметок; вера в силу организующую силу самоуправления. С 9.300 до 11.00, а также после обеда – обязательные уроки. Официально учебное время заканчивается в 15.00. Но занятия организованы так, что в их рамках дети имеют полную свободу, могут учить, читать, писать, что им захочется (или ничего не делать). Фактически они получают полностью свободный день для собственных занятий по тем предметам или тем формам деятельности, которые им интересны в данный момент. В школе много различных мастерских, в том числе художественной направленности. Эффективно действует самоуправление. Общее собрание обязательно, оно обеспечивает право каждого на участие в принятии решений. Демократические процедуры принятия решений развивают у детей аналитическое мышление, ответственность, толерантность и уважение к мнению другого, что создаёт благоприятную нравственную атмосферу. Все формы активности обеспечиваются благодаря собранию.

Либеральные ценности в специальном образовании. Начиная с 1910г. и вплоть до настоящего времени несколько групп педагогов образовательных учреждений, где учатся и воспитываются дети с проблемами развития, используют идеи либерального образования. Среди наиболее удачных первых попыток – опыт **Вильяма Ханта, Лейлы Рендер, Хомера Лейна, Рассела Хора**. Патерналистскому и «запретительному» подходу, свойственному государственным учреждениям, они противопоставили «разрешительный» подход, идеи гуманной психологии и либеральные ценности: обеспечение автономии индивидуальности и свободы выбора; этос любви, заботы и поддержки; участие детей в принятии решений.

Педагоги были убеждены, что фактическое лишение детей, признанных якобы необучаемыми, гражданских прав и их изоляция от сообщества детей и взрос-

лых пагубно влияет на их развитие и дальнейшую судьбу. Устранение строгих ограничений, принуждения и постоянной опеки таких детей, обеспечение их свободного выбора ставит их в другую – активную – позицию. Когда сами дети начинают самостоятельно контролировать свою текущую жизнь, учёбу и отношения с другими детьми и взрослыми, они делают резкий скачок в развитии. Это было доказано еще довоенной практикой нескольких школ: «Редхилл», «Хаукспур-Кемп», «Бернс-эксперимент». В 60-70-х гг. 20 века (время второй волны движения свободных, либеральных школ) таких примеров стало больше. Один из них – «Ровен-Хауз», основанный в 1979г. **Брун и Мэг Пэрди**).

Либеральные ценности в деятельности «Калдекотт-коммюнити» (1911г. до настоящего времени). Это сообщество, созданное благодаря подвижничеству **Лейлы Рендел**, первоначально включало ясли и клуб для девочек, где созданы условия для того, чтобы дети могли свободно расти и развиваться. Затем задачи и формы работы с детьми стали более широкими. Сюда приходили многие подростки с проблемами, бездомные, сироты. *Калдекотт* – самоуправляемое сообщество. Дети здесь учатся, но школа не практикует расписание и разделение детей на классы. В учебной деятельности акценты делаются на личностном опыте, интересах, экспериментах и практических задачах.

Школа «Редхилл» (1934г. до настоящего времени) в Вост. Суттоне. Основатель школы, **Отто Шоу**, пришел в педагогику благодаря книгам Александра Нилла, которые изменила, как говорил Шоу, всю его жизнь. Он засел за книги по психоаналитике, психологии, работе с проблемными детьми. И спустя некоторое время открыл для них свою школу. Он полностью принимает либеральные подходы и методы (особенно опыт Нилла и Лейна): отрицание морального принуждения и наказаний; включение детей в процедуры принятия решений во всех областях жизни детско-взрослого сообщества; обеспечение автономии индивидуальности. В школе сразу же начинает действовать Общее собрание и ряд комитетов, члены которого выбираются дважды в год. Культивировалась атмосфера равенства детей и взрослых, их взаимодействия. Знания и экзамены не входили в число основных целей образования. Внимание детей сосредотачивалось на конкретной мотивированной работе, на умении выбрать правильное решение и доводить начатое до результата. Шоу использовал также и психотерапевтические методы, которые помогали саморазвитию детей. В итоге многие из них стали успешны и продолжили образование.

Либеральные ценности в государственной системе образования. Следует подчеркнуть, что либеральные ценности во взаимодействии детей и взрослых естественным образом проявлялись в частном секторе образования, где многие педагоги, реформаторы и энтузиасты, брали на себя всю полноту ответственности и могли организовать образование в полной мере на основе своих принципов. Сложнее было с государственными, публичными школами, обучение в которых полностью определялись министерскими стандартами. В среде учителя государственных школ существовало мнение, что только строгими требованиями к дисциплине и поведению учащихся можно предупредить возникающее отчуждение между учениками и учителями и добиться послушания детей. Многие учителя не скрывали своего предубеждения против внутренней политики либеральных школ на предоставление ученикам свободы. Авторитарность педагогов шла от их убежденности в том, что ребёнком надо руководить и управлять.

Однако влияние либерального образования было настолько сильно, что и государственные школы использовали его идеи. Особенно сильным это влияние

стало после второй мировой войны и в период волны 60-70-х гг., когда во многих городах создаются *Свободные школы*.

Начальная школа «*Пристол*» (Фарнворт, Ланкашире) была первой государственной школой, где с 1918 по 1951 гг. активно использовались либеральные идеи. Её директор – **Эдвард О’Нилл** входил в круг педагогов, связанных группой «Новые идеи в образовании» (созданной перед первой мировой войной). Многие из них работали в государственной системе и пытались использовать инновационные идеи в своей повседневной деятельности. О’Нилл был одним из первых, кто стал использовать в школах, где он учительствовал, **метод проектов**.

Ещё в 1917 году на одной из конференций, организованной группой «Новые идеи в образовании», он посвятил методу проектов свой доклад. Став директором школы в 1918г., он произвёл маленькую революцию. Он отвергает «валовый» подход к накоплению знаний (против которого позже так активно выступает известный педагог Пауло Фрейре) и дидактику, основанную на: 1) механическом запоминании, 2) строгой регламентации урока и 3) итоговом отторжении детьми абстрактного знания.

В школе был установлен другой порядок – неформальные отношения с учениками. Дети сами выбирали темы занятий и время изучения материала. Им была обеспечена большая свобода на уроках. Система мониторинга (отметки, отчетность об успеваемости) была отменена. Реформы директора встретили сопротивление некоторых учителей, но были поддержаны детьми. Но, в конечном счёте, за восемь месяцев школа обновилась. И О’Нилл в течение последующих тридцати лет директорства успешно защищал демократические принципы организации.

Государственная средняя школа «*Св.Георга*» в Лондоне: в ней было 260 детей (на десять учителей). Её директором в 1945г. стал **Алекс Блум**. Перестройку школы он начал с создания атмосферы открытости, взаимодействия и партнёрства. В школе были созданы свободные пространства, где разрешалась инициативная совместная работа над проектами. Проекты стали стержнем работы школы, расписание не было обязательным и определялось характером работы. Стал действовать Ученический совет, на нём обсуждались проекты каждого в течение года. Каждый ученик имел собственную учебную программу. К сожалению, после смерти Блума всё в школе вернулось на «круги своя».

Школа «*Брехед*», Букхевен (Файф, Шотландия). И здесь реформатором стал директор – **Р.Маккензи**. Прежде всего, он отменил школьную форму. В школе был хороший учитель рисования (и хороший кабинет искусств) и Маккензи решил воспользоваться этим для начала. Детям разрешили разрисовать всю школу. Затем последовали передвижные выставки детского творчества. Так были соединены учебная и внеучебная деятельности детей и взрослых. Последовали нововведения в преподавании английского языка. Но Маккензи обвинили в том, что он пытается развалить обязательное образование. В школу пришёл новый директор.

Маккензи называли «восставшим директором». Он ушёл из одной школы, но перешёл в другую (в Абердине), где училась одна тысяча детей 12-15 лет. Маккензи называет школу «*Саммерхилл-академия*» (1968-1974). Здесь организуется Ученический совет, начинаются дискуссии по поводу учебного плана и общей образовательной политики школы. Дети начинают печатать собственную газету. Отменяются некоторые строгие требования, против которых дружно выступали учащиеся. В учебном плане появляются предметы по выбору самих детей. Значительная часть учителей и родителей выступили против нововведений. Маккензи был снова уволен.

Позже, в книге *«Непокорный директор. События 1968-1974 гг. в «Саммерхилл-академии»* (изданной в 1977 г.), он подчеркивал, что в своих реформах он был слишком тороплив. Он всё же был уверен, что либеральные идеи могут выжить в государственной системе, поскольку сознание учителей изменяется вслед за изменением ситуации в гражданском обществе.

Более успешными стали другие государственные образовательные учреждения:

«Каунтесторп-Колледж» (Бледи, Лисестер) для учащихся 14-17 лет начал действовать в 1970 и действует до сих пор (здесь учится более тысячи человек). А в основу перестройки был положен специальный план. В Учебном плане были оставлены четыре основных предмета – математика, основы естественных наук, языки и физическая культура. Но добавлены три междисциплинарных предмета: «Творческое слово, музыка и драма», «Творчество в соединении двух- и трёх искусств и ремёсел» и «Индивидуальная и групповая учёба по выбору».

Все учащиеся имели время для индивидуальной работы. Индивидуальная учебная деятельность и право выбора содержания и форм учёбы рассматривались как реализация гражданских свобод. Учащиеся и учителя называли друг друга по имени. Каждую неделю собиралось общее собрание без фиксированной повестки дня и председательствующего. Общее собрание рассматривалось как важная часть образовательного процесса, поскольку именно собрание (а не он единолично) определяло и стратегию, и тактику развития сообщества. Это помогало спокойно воспринимать естественную смену администрации, и новые директора продолжали преобразования в колледже. Коллективное принятие решений приглушало, микшировало крайние оценки.

За несколько лет в школе смогло сформироваться сообщество педагогов-единомышленников, уверенных в необходимости нововведений. Внутри колледжа были созданы команды педагогов и разновозрастные группы по 120-150 учащихся, которые членились на мини-группы. Вместе они составили **мини-школы**. Целью было более полное обеспечение индивидуального образования учащихся под их собственным контролем. Учащиеся могли заключить со своим тьютором контракт, условия которого определяли задачи обучения.

Эта демократическая рамка (она разрабатывалась на общих собраниях) позволила развивать индивидуальное образование в течение последующих десяти лет. Однако во время правления Маргарет Тетчер государство усилило давление на те школы, которые стремились обеспечить права учащихся на выбор содержания и форм образования. Колледж вернули в поле более жестких стандартов. Но сообщество либерально мыслящих педагогов продолжает рассматривать опыт *«Каунтесторп-Колледжа»* как позитивный, поскольку он обозначил эффективный способ демократизации образования.

Ещё один интересный пример организации инновационной школы – **«Саттон-центр»** (Саттон-на-Ашвилде). Она начала действовать в 1973г. и существует до сих пор. Здесь школа стала частью общественного городского центра. В этот комплекс входят: досуговый центр, социальная служба для молодёжи, учительский центр, служба трудоустройства, дневной центр для пожилых и для инвалидов, а также Ассоциация образования рабочих. Соединение в одном центре столь разных групп и сообществ позволило напрямую связать обучение в школе с популярными формами общественной жизни и использовать общие помещения (залы, библиотеку, каток, столовую). Школьный театр стал частью этой жизни.

Школа, а в ней учились дети с 11 до 18 лет, действовала с 8.30 до 17.00. Всё остальное время, до 20.30, было отдано общественности, соседство которой зна-

чительно влияло на характер отношений в школе. Рядом учились взрослые. Здесь же устраивались сессии для родителей, а вечером в мастерских можно было увидеть и детей, и родителей, и дедушек с бабушками, работающими вместе. Такая среда естественным образом внесла коррективы в учебный план школы, который в некоторых своих частях стал **общим**, и включал: «Спорт и свободное время», «Гуманитарные науки», «Общественность и индивидуальная поддержка», «Английский язык и драма», «Изобразительное искусство», «Дизайн», «Основы естественных наук», «Математика». Учащиеся имели право на самостоятельную организацию своего времени.

До сих пор в школе «*Саттон-центр*» сохраняется дружелюбная и свободная атмосфера. В значительной степени это стало результатом безоговорочной поддержки образовательной политики школы со стороны команды педагогов.

Фактически те или иные нововведения в послевоенном образовании Англии (как государственном, так и частном) стимулировались развитием либеральных идей: эти идеи либо принимались и использовались, либо традиционные методы подвергались пересмотру и обновлению.

Свободные школы. В 60-70-х годах набирает силу очередная волна демократизации и реформирования образования, как результат общеевропейского движения студентов (как демократического, так и леворадикального). Частью этого движения стали *Свободные* школы. Они возникают вскоре после смерти Александра Нилла и создания Ассоциации и Фонда его имени (1974-1975). Примерно тогда же (1977) возникает и Движение государственных альтернативных школ, которое объединяет небольшие по количеству учащихся демократически организованные школы, экономически поддерживаемые государством. В середине 70-х годов 20-го века такие школы создаются в Лондоне, Ливерпуле, Бристоле, Бирмингеме, Ноттингеме, Брайтоне, Манчестере, Глазго и других, менее крупных городах.

Все они отвергали практику «складирования» знания в головах учеников и базировались на идеях свободной организации учебного процесса и интегрированного, аналитического изучения информации. Кроме того, в них была коренным образом изменена функция учителя: он перестал быть преподавателем и руководителем обучения, а становился гидом, фасилитатором и консультантом. Учебный план в этой ситуации перестал ограничивать учебную деятельность ребёнка. Из школ уходила мелочная опека подростка.

В основе концепции деятельности в таких школах лежали представления о свободе, как они выстраивались в истории педагогики, начиная с Гудвина, Руссо, Дьюи, Толстого, Нилла, и заканчивая современной практикой подобных школ в израильских киббуцах, китайских коммунах и Фрисколер – свободных школ в Дании (*их система имеет давние культурные традиции: они ориентированы на информацию (знание), но организованы на других, свободных и открытых нормах; в основе уклада – сотрудничество, взаимодействие и неформальные отношения детей и взрослых. Их принцип: разрешено всё, что не запрещено специальным законом (классический «разрешительный подход»*).

Организация свободных школ в Англии базировалась на предоставлении ребёнку фундаментальных прав свободы в образовании, что давало возможность строить образовательные процессы на основе самостоятельной активности учащихся, в отличие от традиционных подходов, где главными были приёмы передачи знания. Школы предоставили учителям и родителям равные права участия во всех образовательных процессах.

Свободные школы также отказались от общепринятых структур управления (института директорства) и использовали принцип коллегиального принятия и добровольного исполнения решений. В этом плане педагогическая теория свободных школ продолжила развитие либеральных идей и методов.

Если учителя прогрессивных школ пытались решить задачи гибкой подготовки своих учеников в жизни, руководствуясь принципом *«учёба посредством дела»*, то учителя свободных школ пришли к осознанию, что сделать образование продуктивным можно, только преодолев ограничения, противоречия и предрасудки ортодоксальной школы. Они на практике убедились в том, что **при определённой поддержке (guidance) весь опыт ребёнка становится образовательным.**

Один из ярких представителей движения свободных школ **Поль Гудман**, анализируя опыт одной из свободных школ, делает вывод, что можно организовать образовательный процесс на основе одного только свободного выбора, поскольку ничто так ни обеспечивает эффективность учения, как удовлетворение потребностей, любознательности и фантазии учащегося, как свободный выбор программ и форм учения (цит. по книге Шоттона, с.203). Построенная так учёба ребёнка опирается на всё богатство культурно-образовательной среды (что мало используется, а то и вовсе не используется традиционной школой). Все в сообществе – дети и взрослые – учатся, работая (не *сначала* учатся, а *потом* работают). В реальности эти процессы неразделимы и обычная школа разрывает их искусственно. Принцип «учиться, работая (или учась работать) переводит проявления конкуренции детей и взрослых в школе в плоскость их взаимодействия и сотрудничества. Это должно раскрыть потенциал и тех, и других; стать началом радикальных реформ школы; сделать её свободной, создать социальную ситуацию, при которой **школа становится не элементом иерархической власти, а частью гражданского общества** (там же, с. 203-204).

Первая *городская* свободная школа в Лондоне была открыта в 1966г. Идея взята *Петером Джиннером* из опыта построения *Свободных университетов* США, содержание и формы которых были альтернативными. Школу открыли в районе Хоттинг-хилл, где к этому времени уже действовала Ассоциация семей.

Основные особенности организации свободной школы:

- **снять оппозицию «ученик-учитель»**, организовать образовательный процесс таким образом, чтобы оба находились в исследовательской, познавательной позиции; *чтобы оба совместно осваивали и обсуждали новый опыт*;
- обеспечить добровольное участие в учебной деятельности и работе; учебные занятия всегда – открытые.

В одном из интервью Джиннер подчеркивал, что в школе пытались создать общее (для учителя и учащихся) поле новой для них информации. Такой подход обеспечивал как свободу выбора, так и заинтересованное сотрудничество детей и взрослых в их активной учебной деятельности.

Другой особенностью школы стало ориентация на общественную деятельность в ближайшем социальном окружении. Сама школа рассматривалась как часть и продолжение добрососедских отношений местного сообщества. Поэтому социальная работа и различные социальные проекты учащихся включались в их учёбу. Школа, в духе либеральных идей, становилась инструментом реформирования ближайшего сообщества. Эта цель обусловила работу молодежного клуба в школе, музыкальной, жилищной групп и комитета по организации праздников, а также других добровольных групп, действующих в сообществе.

Школа отказалась от института директорства, все решения обсуждались и принимались коллективно. Местные власти не поощряли эти нововведения, поэтому школу закрыли через пять лет. Однако саму идею свободной школы нельзя было «закрыть» и её модели постоянно воспроизводились во многих городах. Следующей попыткой было открытие свободных школ в Ливерпуле: при Ливерпульском университете и Общественном центре социальных служб. Затем открывались школы в других графства. Некоторые из них (их общее количество приближается к 20-ти) действовали три года, другие – до восьми, некоторые – больше, так известная свободная школа «Уайт-лайон» в Лондоне – 18 лет. Школы действовали на легальной, а иногда и на нелегальной основе (поскольку не вписывались в Акт об образовании 1944 г., который допускал разную интерпретацию прав граждан на организацию учебных заведений).

Постоянные попытки расширить альтернативное пространство образование не прекращаются до сих пор. Поддержку им оказывают различные общественные организации и профессиональные ассоциации, а также Фонд А.С.Нилла. Одна из свободных школ – «Балсэлл-хеат-коммюнити» в Бирмингеме – действует до сих пор.

Краткое резюме

Как отмечают сами участники движения либерального образования, их школы («современные», «новые», «свободные») не поддаются строгой классификации, поскольку все они (как на волне роста популярности их идей, так и периоды спада общественного интереса) находились и находятся в постоянном поиске. Все образовательные учреждения были вариативными, разнообразными и даже уникальными по формам. Скорее, можно говорить о некоторых общих либеральных принципах, которые в течение столетия их существования помогли им выстоять и создать собственные культурные традиции образования:

Главные особенности – уважение к индивидуальности ребёнка и его интересам в образовании и организация демократического участия всех детей и взрослых в принятии и выполнении решений.

Наибольшего успеха им удавалось достигать, если школа получала мощную поддержку со стороны общественных и профессиональных организаций и местного самоуправления. В тех случаях, когда либеральные идеи культивировались на базе отдельных государственных школ, реформирование образовательных процессов и либерализация отношений детей и взрослых проводились на основе того, что уже было достигнуто этими школами. При этом успех достигался за счёт формирования в этих школах команд педагогов-единомышленников, поверивших в принципы педагоги свободы и готовых к изменению своей педагогической деятельности.

Работа педагогов с проблемными детьми показала, что именно применение либеральных методов обучения даёт результат. Применялись также и применяются до сих пор психотерапевтические приёмы (Александр Нилл, Хомер Лейн, Отто Шоу). Либеральная педагогика последовательно выступала против практики приклеивать детям ярлыки «необучаемых», «социально/педагогически запущенных», «трудных/проблемных». *Фактически она не была коррекционной. Просто это педагогика была «не=принуждающей», дружеской (то есть изначально строилась не столько на специальной дидактике, сколько на нравственных нормах и психологии понимания).*

Это обеспечивало по-настоящему дружеские отношения между детьми и взрослыми. Итогом была высокая посещаемость занятий и школ (ведь дети знали,

что если у них будет плохое настроение, или неважное самочувствие, или какие-либо текущие интересы и планы, они могут уйти с занятий без всяких последующих санкций). Это создавало особое отношение к собственной учёбе.

Школы почти всегда начинали действовать в развитой гражданской среде, они опирались на группы добровольцев, единомышленников и родителей, помощь которых была порой принципиально важной для выживания либеральных школ. Окружение также поддерживало демократические и либеральные ценности школы – вне политики, вне религии.

Ну и, наконец, педагоги либеральных школ были просто талантливыми людьми, все они писали книги и статьи, жили в гуще разнообразных общественных, гражданских движений. А талантливого педагога дети любят.

Остаётся ещё один «острый» вопрос: причина закрытия большинства свободных школ. Мы видим причину – не в их, якобы, неспособности организовать образовательные процессы вне «принуждения», «обязательности», «воздействия», «дисциплины», а в том, что властные структуры сознательно оказывали давление на эти школы, ставили их в невыгодное положение, создавали «общественное недоверие» к их практике, косвенно или прямо способствовали их закрытию.

Государство в течение трёхсот лет делало ставку на авторитарную, массовую модель школьного обучения, частью которого были местные контролирующие органы управления, поэтому понятно, что они не смогли и не хотели принять реальность альтернативных подходов. Ведь принять альтернативные школы значило согласиться с необходимостью кардинальной, либеральной реформы, как образования, так и системы управления им. Но это – дело будущего.

Либеральные педагогические идеи как часть инновационного и альтернативного образования

Англия, конечно, не была единственным плацдармом свободного образования. Многие либеральные идеи рождались и реализовывались в США и странах Европы. Одним из примеров общих процессов, действующих в международном образовании, можно назвать широкий резонанс отдельных инновационных идей и концепций. Например, на волне студенческих волнений в Европе и последовавшей общей демократизации национальных систем образования в 1973 г. в Лондоне появляется книга **Ивана Иллича «Deschooling Society»**, которая была созвучна многим либеральным идеям. Иллич, анализируя причины становления авторитарной школы, говорил о том, что современное общество стало «вышколенным» (и «зашколенным»). Оно руководствуется стандартной системой отношений, ценностей и норм, которые задаются массовыми институтами образования, но оно не стало от этого образованным. Просто масса людей наивно поверила, что школы – это единственное место, где люди могут «получить образование», что только школьное знание имеет вес, что учение – это результат преподавания, а само обучение чему-либо возможно только с помощью специально обученных учителей. Иллич призывал сделать образование более свободным. Свободное образование поможет сделать каждого более свободным и преобразовать «зашколенное» общество. Многие общественные деятели и педагоги, кинувшиеся критиковать некоторые наиболее радикальные, и уязвимые с точки зрения авторитаризма, мысли Иллича, не заметили главного: Иллич указал на возможность творческого преобразования учебной деятельности, поворота её в сторону индивидуальных интере-

сов, развития аналитического мышления. Все это и составляло практику свободного образования разных стран.

Свободная школа «*Садбери-вэли*» (США, штат Новая Англия) была создана в 1968г. В её основе – модель Саммерхилла. Поместье, пруд, старинные каменные постройки. Те же философские принципы: обеспечить свободу выбора и творческую деятельность по желанию детей, создать условия для общения и сотрудничества.

В основе организации – либеральные принципы:

- все люди, особенно дети, любознательны по своей природе; настоящая учёба начинается тогда, когда ребёнок проявляет любознательность, а учитель питает его интерес;
- все люди, особенно дети, способны к творчеству; школа должна дать им возможность творить;
- свобода – важнейший фактор развития ответственности; в школе все проявляют инициативу; дети сотрудничают в разновозрастных группах для того, чтобы осуществить задуманное; вся жизнь организуется в рамках прямой демократии;
- территория школы, педагоги и персонал находятся в полном распоряжении детей; взрослые им доверяют и дети чувствуют себя независимыми; так создаётся культурная среда школы, способствующая индивидуальному развитию каждого ребёнка.

Распорядок дня определяется на основе интересов и запланированных форм деятельности самими детьми. Все делают то, что хотят делать и столько, сколько им это интересно делать. Уроки необязательны, «если только дети сами не захотят их организовать». Такое условие сопутствует большинству форм деятельности.

Оборудование. Школа предоставляет возможность для любой деятельности: различные мастерские и рабочие комнаты, библиотека, компьютерный центр, студии для художественного творчества, фото-лаборатория, комнаты для игр и занятия спортом, стадион и т.п. Дети и учителя имеют свободный доступ во все школьные помещения, которые открыты весь день. Много времени отдаётся в школе самостоятельной художественной деятельности: драме, музыке, литературе (свободное сочинение). В летнее время школа организует лагерь для желающих.

Самоопределение. Вся деятельность определяется интересами, но в школе так уж сложилось, что осваивается то, что сложно, неизвестно, незнакомо. Дети хотят, прежде всего, узнать свои слабые стороны и работать над ними. Они осознают свою ответственность. В школу приходят и те подростки, которые имели конфликты в прежних школах. В «Садбери-вэли» они брали на себя обязательства преодолеть недостатки и пороки. Помогали школьная среда, нравственный климат и доверие к детям.

Получение диплома. Если выпускники хотят получить диплом школы, они представляют на суд общего собрания свой отчёт, развёрнутые тезисы о результатах обучения и личностных достижениях. Это – своего рода кросс-экзамен кандидата, вопрос о получении диплома решается тайным голосованием.

Подтверждение квалификации персонала. Ежегодно педагоги, весь персонал проходит процедуру «переизбрания» их учениками школы, каждый из которых имеет право голоса. По существу эта процедура служит подтверждением не только квалификации и авторитета педагогов, но и ободрением открытости всей школьной политики, показателем того, что в школе преподают именно те педагоги, которые нужны детям.

Демократическое сообщество. Основа организации – еженедельное Общее собрание (председатель собрания выбирается на полгода). Дети и взрослые на равной основе решаются все дела, проблемы, нерешённые вопросы, конфликты (присутствие всех желательно, но добровольно). Если нарушения вызывают споры и собрание затрудняется сразу определить своё отношение, то к разбирательству подключается Комитет справедливости (состоит из восьми членов, двое из которых выбираются собранием, пять представляют различные возрастные группы и один представляет учителей). Все решения (собрания и Комитета справедливости) обсуждаются до тех пор, пока ни будут приняты большинством голосов.

Вот несколько примеров решений: А. отредактировал один из файлов компьютера – признан виновным, оштрафован на сумму ремонта; Б. провёл на территорию школы двух гостей без разрешения – признан виновным, оштрафован и лишен права приглашать гостей до конца года; В. провоцировал и изводил Г. в пошивочной мастерской – признан виновным, оштрафован, лишен одного дня работы в мастерской. Дети воспринимают эти решения как заслуженные, поскольку видят в них исполнение надзора сообщества, они имеют право на защиту и разбирательство, что несёт дополнительный нравственный смысл.

Дэвид Гриббл в книге *«Real Education. Varieties of Freedom»* (1998) так описывает продуктивность подобной организации школы: в 1991г. было проведено специальное исследование, чтобы выяснить дальнейшую судьбу 237-ти выпускников 1989г. Удалось установить контакт с 188-ю из них (79%). И выяснилось, что 52% выпускников *«Садбери-вэли»* поступало в колледжи и университеты, в то время, как только 37% выпускников других школ сделало это. Это можно рассматривать, как показатель успешности модели свободной организации учебной деятельности в школе. Причина в том, что свободная и открытая школа рассматривается и детьми, и учителями как стартовая площадка для роста их инициативы. Здесь традиционная система обучения перевернута, поставлена «с головы на ноги»: школа не социализирует и не воспитывает (*как у нас говорят «целенаправленно»*) – **вся ответственность в достижении успехов лежит на самом ученике; школа же создаёт богатую культурно-образовательную среду, в которой возможно разнообразная социализация ребёнка на основе его интереса.**

Гриббл пересказывает историю тринадцатилетнего мальчика, который имел достаточно много проблем и был даже признан *«необучаемым»* до поступления в школу *«Садбери-вэли»*. В новой школе (после двух месяцев «вхождения») в условия свободной учёбы, когда он ничем не занимался, кроме своего любимого бейсбола и обучения игры на саксафоне) он о многом передумал и включился в разнообразную деятельность. На следующий учебный год подросток начал учиться по собственной программе обучения, стал брать дополнительные уроки гитары, заинтересовался психологией. Он был избран в Комитет справедливости. Он стал, впервые в своей жизни, успешным. При этом он гордился тем, что делает именно то, что хочет. На следующий год он стал изучать французский язык и восточные религии, увлёкся каратэ. Его популярность и авторитет среди подростков школы выросли настолько, что его избирают председателем Общего собрания (мы не станем пересказывать всю «историю Золушки», скажем только, что подросток успешно сдал экзамены, получил диплом школы и поступил университет Массачусетта).

Гриббл в течение двух лет посещал разные страны, знакомясь с практикой свободных школ. Его книга – краткая и заинтересованно написанная энциклопедия современного свободного образования. В ней – не только описания распорядка дня и особенностей учебной деятельности, но и интервью с учителями и уче-

никами, что лучше всего передаёт атмосферу свободно организованной жизни. В ней представлено только несколько школ из Англии, Индии, Израиля, Новой Зеландии, Швейцарии, Японии, США. На самом деле их значительно больше. И они непохожи одна на другую.

В 60-70-е годы в США рождается ещё одна интересная школа, положившая начало особому направлению современного альтернативного образования – Международной сети продуктивных школ, объединяющей более двадцати разных стран, где созданы аналогичные образовательные центры.

Школа *«Город-как-школа»* (City-as-School) была открыта в 1972г. и действует до сегодняшнего дня (сейчас в ней учатся, работая, 1200 учащихся, *подчеркнём для нашего традиционного менталитета – это не вечерняя школа*). Её особенностью стало совмещение практической работы и учёбы по индивидуальным программам в рамках проектов, выбираемых подростками на основе собственных интересов. В её организации можно найти отголоски идей Дьюи, Френе и того же Нилла.

Традиционных классов не стало. Их заменила групповая работа в учебных мастерских. Изменились функции педагогов, которые стали тьюторами и консультантами. Учащиеся не получали отметки, результаты работы и учёбы оценивались развернутыми характеристиками, презентацией и обсуждением творческих проектов. Все достижения суммировались в *«портфолио»* или *портфеле выполненных проектов* (см.: Н.Б.Крылова, О.М.Леонтьева *«Школы без стен: перспективы развития и организации продуктивных школ»*. Библиотека журнала *«Директор школы»*, №1. 2002г.)

Идеи Нилла органически вошли в теорию «справедливого сообщества» **Лоуренса Кольберга (1927-1987)**. Он считал, что демократическое устройство небольшого сообщества, каким является школа, не может быть принудительным, оно естественно вырастает из жизненных потребностей и интересов учеников, их умения принимать участия в дискуссиях и приходить к коллективному решению. Эти принципы, начиная с 1971г., были с успехом опробованы в исправительной практике. Затем в 1974г. перенесены в школы (*«Кластер-скул»*, *«Скарсдейл»*, *«Рузвельт»* и др.), которые доказали их эффективность.

В школах США и Европы, организуемых как «справедливые сообщества», действовали схожие принципы равенства и сотрудничества участников сообщества, обсуждения всех вопросов на общих собраниях, практического применения общих законов и правил поведения (подробнее см.: Т.В.Цырлина, Т.Н.Курилова. *Школьный мир современной Америки*. Курск, 1992; Фриц Озер. *«Пилотный проект «Демократия и школьное образование» //Новые ценности образования. Культурные модели школ*. М.,1997).

Кольберг внёс свои акценты: на еженедельных собраниях стало традицией обсуждение и решение моральных проблем в ситуациях «разбора» конфликтов. Широко использовался совместно разработанный договор членов справедливого сообщества, который определял права и обязанности каждого его участника. Работали постоянные комитеты: комитет справедливости, комитет по повестке дня, дисциплинарный комитет, анализирующие случаи нарушения правил и проявления неуважения друг к другу.

Модель «справедливое сообщество» соединяла формы образования в виде обсуждений и диалога с принципами демократического самоуправления и участия всех учащихся в принятии решений. Целью морального образования Кольберг считал создание в школе неформальной атмосферы сотрудничества. Особую роль играли различные дискуссии по моральным дилеммам (решение проблемы, тре-

бующее выбор между двумя возможностями). Организации таких дискуссий уделялось много времени и внимания. Были разработаны критерии морального развития. В школе издавался журнал, который также органически вписывался в образовательный общешкольный процесс.

Характерно, что демократические принципы организации школьной жизни (с использованием опыта «Саммерхилла» и «Дартингтона») были использованы при организации школ разных стран. Вот несколько примеров.

Школа «Тамарики» (Новая Зеландия). Посещение уроков в школе и расписание были свободными. На занятиях учителя ориентировались на интересы детей. Все вопросы решались на общем собрании путём обсуждений. Школа ставила две главные цели: обеспечить развитие детей в соответствии с их природными способностями, создать условия для активного участия детей в демократическом сообществе. Большое внимание уделялось развитию в школе творческой среды воспитания и разнообразным играм. Эмоциональные потребности в общении и дружеские отношения детей и взрослых были приоритетами.

Школы «Нэл-Бех» и «Сумаванам» (Индия). Первые педагоги этих школ провели более месяца в Англии и, вернувшись на родину, начали создавать школу, аналогичную «Саммерхиллу». Школа была расположена в бедном сельскохозяйственном районе. Первый набор был очень «разновесный»: от 3-х до 20-ти лет. Все дети и подростки – из беднейших семей. Принципы организации работы школы те же:

- занятия в классах свободные; все имеют право выбора изучать то, что им интересно; учебный материал также выбирается добровольно;
- дети постоянно взаимодействуют в процессе обучения; во время занятий дети имеют право помогать друг другу, переговариваться, рисовать или читать;
- культивируются доброжелательные, доверительные отношения;
- группы – разновозрастные;
- любой успех поощряется, но отметок нет;
- дети между собой не сравниваются; никаких наказаний нет;
- нет домашних заданий (старшие могут по договоренности с учителем делать домашние задания, когда готовятся к сдаче экзамена);
- старшие дети выступают в роли тьюторов и учителей для младших;
- действует демократическая форма самоуправления: обязательное общее собрание и обсуждение всех вопросов, принятие решений простым голосованием; каждый ребёнок имеет право включить в повестку для любой вопрос (в том числе и этический);
- учебные успехи не приравниваются к моральному росту (действительно, ведь можно всё выучить, но при этом не стать нравственным).

Школа «Мирамбика» (на базе Центра Шри Ауробиндо Ашрам, Нью-Дели, Индия). Центр пропагандирует идеи Шри Ауробиндо и связан с более чем сотней школ его имени в разных концах Индии. Шри Ауробиндо, известный учитель и общественный деятель, умер в 1950 г., но остались его идеи, которые положены в основу работы школ, в частности: «первейшее правило и цель индивидуальной жизни – найти собственный путь саморазвития. Сознательно или интуитивно, но последовательно стремиться к тому, чтобы найти себя, открыть в себе закон и силы собственного существования: «Никого нельзя учить, но надо советами помогать разуму в его собственном росте».

Многие школы, как и «*Мирамбика*», исходят в организации образовательных процессов из принципов свободы и природосообразности. Природа ребёнка считается самодостаточной ценностью (ребёнок – изначально благо, он неиспорчен, в нём заложены таланты, которые надо раскрыть). Все учащиеся в школе – братья и сестры, а сама школа – большая добрая семья, не может быть насилия, принуждения, нетерпимости, наказания и обид.

«*Мирамбика*» – образовательный центр (или комплекс), где есть разные по назначению здания. Те здания, где находится собственно школа, обеспечивают, на первый взгляд, обычный образовательный процесс: здесь есть комнаты для занятий, мастерские, библиотека, гимнастический зал, лаборатории. Много места для различных игр.

Образование в школе базируется на, как его называют, «**не-системном свободном прогрессе детей**». Основная форма обучения – **проекты (есть и другое обозначение – «свободный прогресс проектного учения» (Free Progress project-learning))**. Дети самостоятельно выбирают темы исследования и работают индивидуально или в группах (по желанию). Учитель выступает в роли консультанта при выборе и выполнении проекта. Каждый проект широко обсуждается, при этом выделяются наиболее привлекательные, оригинальные стороны работы.

Дэвид Гриббл спрашивал детей во время посещения школы, что, по их мнению, значит «свободный прогресс». Вот что отвечали дети: «*Нас не ограничивают в нашей учёбе*»; «*Мы можем заниматься тем, что хотим делать*»; «*Нам доверяют*»; «*Я чувствую себя независимым в своих решениях*»; «*Меня не принуждают что-либо делать*»; «*Нас не наказывают*»; «*Занятия проводятся на свежем воздухе*»; «*Везде – свободный доступ*»; «*Мы – маленькая семья*»; «*Меня интересуют только творческие работы, но экзамены я сдаю всё равно, потому что это мне надо*».

В понимании учителей школы «свободный прогресс» – метод, базирующийся на принятии того, что каждый человек потенциально уже обладает необходимыми способностями. Их надо лишь раскрыть, для чего и необходимы условия свободы.

Школа малых групп в Цюрихе (Швейцария). Была создана для т.н. трудных детей и тех, кого в традиционных школах признали «необучаемыми». В школу принимают детей 15-17 лет. Первым директором был **Юрг Джигги**. В 1971г. он написал свою первую книгу «*Дураки могут учиться*» (*Stupidity is learnable*), громадный тираж которой разошёлся мгновенно. В его школе ставились оценки: «очень хорошо», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Но сам Джигги ставил всем не ниже «хорошо», и то, только чтобы соблюсти официальные требования. Принцип был иным: «*Ты можешь делать то, что хочешь, и тебе не скажут, что ты делаешь плохо*». *Принуждение исключалось*.

В школе всё делалось для того, чтобы создать для каждого (даже самого «неуспешного») ситуацию успеха. Это не было школьным обучением в его традиционном понимании. Это было **добровольным ученичеством**. Проводилась психотерапевтическая групповая работа. Занятия проводились за круглым столом. Культивировались дружеские отношения. Особое внимание уделялось пробуждению и развитию личных интересов. Более того, педагоги считали, что каждый трудный ребёнок – это потерянный талант, который надо вновь обнаружить и возродить.

Значительная часть времени отводилась занятиям в мастерских по выбору – ремёслам (керамике, работе с деревом), кулинарии и фотографии. Дети выпускали свой журнал. В школе ставили цель пробудить в подростках самостоятельность и

ответственность (Джигги специально уходил из школы, чтобы дети привыкали сами решать возникающие вопросы).

Японские школы – «*Global Free School*», «*Kinokuni Children's Village*», «*Nonami Kodomo no Mura*», «*Tokyo Shure*». В школах – разные условия организации образования. Одни из них более напоминают европейские школы, другие сохраняют внешние атрибуты и нормы японской культуры. Однако их принципы организации во многом схожи. Это – свобода посещения занятий, свобода выбора формы учёбы, отсутствие наказаний, учебная деятельность на основе опыта (метод проектов), отсутствие домашних заданий, демократическое принятие решений на общем собрании, отсутствие сравнения учеников друг с другом, индивидуальные учебные планы на неделю, малые группы на занятиях, богатая образовательная среда (мастерские, библиотека, комнаты для игр). Во всём видны следы влияния идей и опыта Джона Дьюи и Александра Нилла (надо добавить, что «Саммерхилл» как школа остаётся популярной среди японцев, которых всегда было много среди её выпускников).

Таковы наиболее известные свободные школы.

Краткое резюме

Социальные и экономические реформы послевоенных лет были благоприятной средой для развития *вариативности свободных школ и альтернативного образования в целом*. Это движение приняло наиболее последовательные формы в США, где к середине 70-х действовали более 2000 альтернативных школ и Национальный консорциум по альтернативам в школьном образовании. Но развитие альтернативных форм в образовании стало повсеместным. В их основе, несмотря на всё их многообразие, лежали ставшие классическими, наиболее популярные и эффективные демократические модели и опыт свободных школ. Возникли национальные сети свободных школ, а между ними сложились отношения сотрудничества и взаимовлияния.

Например, мы находим фундаментальные идеи Нилла в модели организации самоуправления и в теории Кольберга, но в свою очередь его модель справедливого сообщества «возвращается» в Европу и получает распространение в школах Германии и Швейцарии. Так, министр образования (Земли Северный Рейн-Вестфалия, в Германии) приглашает Кольберга с тем, чтобы он консультировал с 1985г. в течение ряда лет развитие нескольких «справедливых школьных сообществ», живущих на основе принятой системы ценностей, главными из которых были ответственность, толерантность и открытость.

Или другой пример. «Саммерхилл» как интернациональная школа воспитывает, вдохновляет плеяду талантливых педагогов, которые воссоздают у себя на родине аналогичные демократические, свободные школы. Такие процессы имеют место не только в Европе, но и Азии, в частности, в Японии, которая становится одним из центров движения альтернативных школ, организует международные конференции педагогов-участников этого движения.

Особенностью взаимного влияния и легкого переноса модели свободной школы из одной культуры в другую было то, что в основе самой модели лежали **принципы понимающей педагогики**, а они при внимательном рассмотрении – **сущностные и универсальные элементы любой культуры**, поэтому нисколько не противоречат культурным традициям различных стран. Наоборот, принципы понимающей педагогики обеспечивают условия для свободного проявления и развития особенностей разных культур и менталитета.

Есть все основания говорить о том, что в настоящее время создана и апробирована на международном уровне модель школы, альтернативная той, что была создана Амосом Коменским триста лет назад. Создана и новая педагогика, которая более последовательно, чем «Великая Дидактика», ориентирована на каждого ребёнка и обеспечивает его право на свободу образования.

Джон Холт в контексте наших реформ

Развитие авторской школы Александра Нилла в Саммерхилле — значимый фактор влияния на многих педагогов. Среди них — Джон Холт, соратник Нилла и продолжатель его дела. Одна из его последних книг — «Свобода и всё, что против неё» (*Freedom and Beyond*) была издана в 1972г. и затем неоднократно переиздавалась. Нилл сказал об книге: «Холт имеет то, чего лишены многие пишущие об образовании, — естественный и легко читаемый стиль. Его великолепная книга, наверное, на пятьдесят лет опередила время». Прошло тридцать лет и теперь убеждаешься, что она не только не потеряла, а приобрела ещё большую актуальность. Судьбы Нилл и Холта – «классиков» свободных, демократических школ – пересеклись в истории, они работали и вместе, и врознь, но их связывало одно — они по-разному стремились решить фундаментальную задачу образования: сделать школу и класс свободными... И они создали такие модели.

В нашей системе образования, как мы уже говорили, к педагогике свободы — неоднозначное отношение. Говорят, что идеи Руссо, Толстого, Вентцеля трудно реализовать, а сами они больше теоретики, чем практики; что педагогика свободы требует харизматических личностей; что свобода в школе имеет больше минусов, чем плюсов, и вообще ссылаются на одиозную цитату — дескать «жить в обществе и быть от общества свободным нельзя».

Мы, к сожалению, мало знаем, чем живёт и как развивается современная зарубежная педагогика (впрочем, как и они о нас). Учебники педагогики в лучшем случае ограничиваются краткими справочными сведениями о тех и или иных деятелях образования. Но, думается, что нашим студентам и учителям, да и управленцам разного уровня, стоит больше знать об основных идеях педагогики, организующих альтернативные пространства образования, что особенно актуально в контексте наших трудных реформ.

Кроме того, самое время — накануне вхождения в очередную волну реформ — поставить вопрос о **свободе образования, о правах учеников, родителей и учителей строить своё сотрудничество свободно, без излишних ограничений, авторитарности и принуждения.** Быть может, старшее поколение педагогического сообщества и не решит его: слушком большая инерция накоплена. Но молодые педагоги и студенты, открывающие для себя краеугольные ценности образования, осуществляют этот принцип.

Заглянем за строку современного учебника...

Александр Наумович Джуринский в учебном пособии «Педагогика: история педагогических идей» (М.: Педагогическое общество России, 2000), кратко характеризуя развитие педагогических теорий в зарубежной педагогике, пишет, что наиболее радикальную позицию занимают сторонники так называемой неинституциональной педагогики — П. Гудмен, И.Иллич, Ж.Гудлэд, Ф.Клейн и Дж.Холт. Они заявляют, говорится в пособии, что современная школа обречена на исчезновение и что следует полностью изменить ориентиры образования. Большинство педагогов, добавляет, А.Н.Джуринский, далеко от подобного ради-

кализма. Они хотят «вливать новое вино в старые мехи», т.е. совершенствовать существующую практику школы посредством корректировки содержания и форм обучения и воспитания.

Всё-таки очень хочется, чтобы наши педагоги не были далеки от «радикализма» Нилла и Холта. И чтобы сделать шаг в этом направлении, откроем для себя Холта и его книгу.

Джон Калдвел Холт (1923-1985) – известный педагог, преподаватель, писатель и музыкант. Он — основатель журнала *«Личностный рост без школьного обучения» (Growing Without Schooling)*, в заголовке и содержании которого синтезировались его педагогические идеи, многолетние поиски и эксперименты. Он — один из активных участников движения свободных школ. Написал десять книг: *Как дети терпят неудачу, Как дети учатся, Не развивающая школа, Что я буду делать в понедельник, Бегство от детства, Вместо образования, Никогда не поздно, Научи себя, Учение всё время, Избранные письма*. Каждая из них — попытка проанализировать острые проблемы образования. Имя Холта, его педагогический опыт, открытая публицистичность текстов и умение строить интересный диалог с читателем способствовали росту популярности его книг, они разошлись громадными тиражами и несколькими изданиями.

«Свобода и все, что против неё» — книга страстная, но при этом глубоко аналитическая. Она была важным поворотным пунктом в биографии Холта, поскольку подытоживала всё, что Холт писал и делал до этого. В ней системно осмысливались идеи и практика движения свободных школ 60-х и 70-х годов и их влияние на ход реформ образования в разных странах. Чтобы полнее представить книгу нашему читателю, мы сохраним её структуру и название глав в небольших разделах статьи, куда включим краткий комментарий. Но всё прокомментировать и невозможно, и не имеет смысла. Лучше довериться размышлениям самого Холта.

Эта книга выросла из статьи, которую Холт писал о Саммерхилле для сборника работ о педагогике Нилла. Однако Холт понял, что необходимо не просто писать о Нилле, но и осмыслить его практику, продвигать вперёд его идеи. Он предполагал назвать книгу «Саммерхилл и всё, что за его пределами». Но работа породила более широкий подход. Книга начинается словами: *«Опасайся человека, чувствующего себя рабом. Он захочет сделать подневольным и тебя. Подчинение многократно умножает зло»*.

Свобода и всё, что «против». Один из друзей Холта — также активный участник движения свободных школ *Джордж Деннисон* — сказал, когда готовил свою книгу *«Образы жизни детей» (The Lives of Children)* к печати, что мы должны перестать говорить об образовании. Холт соглашается: бессмысленно говорить об образовании как процессе, оторванном от жизни. Поскольку Холт вёл многочисленные учительские курсы, он постоянно был погружен в эти разговоры об образовании, но разговор чаще всего выходил на другие темы: природу человека, смысл жизни, отношения между детьми и взрослыми, проблемы общества, всё то, что было за пределами школьного здания. Но вот кто-нибудь из учителей спрашивал: «Ну и как же вы собираетесь учить детей языку или счету без школьной муштры?»

По сути, вся книга — ответ на этот вопрос. Она родилась в среде педагогов и исследователей, в дискуссиях и спорах, главным проблемой которых было стремление понять, **почему школа работает плохо и как сделать школу свободной.**

Холт подчёркивает, что начиная со времён Дьюи все говорили, что дети по своей природе резвы, энергичны, игривы и желают учиться; их не надо *заставлять* учиться; они учатся лучше, когда счастливы и заинтересованы в том, что делают; и наоборот, учатся плохо, когда их принуждают, когда встревожены или чего-то боятся. Теперь всё изменилось. Традиционная педагогика забыла об этой установке, при этом учителя уверились, что школы не надо менять, что их надо оставить такими, какие они есть. И хотя часть педагогов осталась привержена идее обучения, ориентированного на интересы ученика, практически такое обучение реализуется очень редко.

Проблема, по мнению Холта, в том, что *лишь немногие педагоги действительно верят в свободу*. Если к свободе относиться как лозунгу, то здесь всё выглядит прекрасно. Трудности возникают тогда, когда начинается сам процесс реализации свободы.

Социальный опыт даёт нам, как говорит Холт, другие модели поведения, например, корпоративно-милитаристские, демократию многие сводят к сложному процессу смены начальников. Однако, не осмыслив суть свободы, мы не понимаем и содержание полномочия. Наше мышление ограничено организационными схемами и если кто-то занимает место в организационных структурах, нам кажется, что он уже имеет все права на указания. И нам только остаётся спрашивать его, правильно ли мы делаем что-то. Свободу же интерпретируют как возможность расталкивать людей вокруг нас, что противоположно её сути.

Холт подчёркивает, если бы он определял задачи реформ в образовании, он называл бы, прежде всего, задачу **сделать школы более свободными**. Если бы мы нашли способ сделать это, говорит он, то мы обеспечили бы хорошее образование для всех детей. Но на эту проблему надо смотреть шире: трудно ждать от реформ в образовании изменений к лучшему. Взрослые и, особенно, дети получают «больше образования» не от школы, а от общества и качества жизни в целом. Мечта многих, что школа может быть местом, где добродетели и ценности сохраняются, умножаются и передаются дальше в наш грешный мир, — печальная и опасная иллюзия. Это было возможно в средние века, но в век масс-медиа, высоких технологий и машин эта функция перестала работать. Большинство взрослых перестало воспринимать различие между собственным жизненным опытом и формой жизнедеятельности детей в школе. А школа не готовит детей к жизни в обществе (хотя в лозунгах эта установка ещё живет). За актуальными задачами реформирования школы, по мнению Холта, стоит ещё более острый вопрос — о существовании школьного обучения.

Могут ли школы делать то, что мы бы хотели? Являются ли они лучшим средством образования для детей? Есть ли другие и лучшие способы?

Холт ставит, казалось бы, невозможный вопрос: если эффективность школьного образования всё время падает, школа не оправдывает надежд, если её трудно изменить к лучшему то, может быть, стоит поискать иной путь, другие формы взращивания (образования) детей?

Но что ещё возможно, кроме школы как социально-культурного института взросления? Конечно, человечество исторически выработало разные формы взросления. Это — личностное общение и жизнедеятельность в семье, общение в детских сообществах (неформальных, самоорганизующихся и формальных, организованных), профессиональное становление в мастерской в процессе освоения трудовой деятельности вместе с мастером. Но Холт хочет изменить именно школу, сделать её свободной и интересной для ребёнка. Он хочет видеть ребёнка счастливым, активным, заинтересованным и свободным, а не боящимся учителя, по-

давленным, безразличным и пассивным. Это — не просто мечта, это — цель движения свободных школ, которое приняло действительно масштабных формы и сегодня включает более шести тысяч альтернативных школ, проектов и программ по всему миру.

Структура свободы. Содержание книги — свобода учения и те трудности и напряжения, с которым мы сталкиваемся, когда создаём ситуации, в которых дети обретают свободу учиться. А ведь у многих из нас ситуация свободы вызывает чувство чего-то непривычного, странного, трудного, она вызывает даже боязнь. Почему?

Вдумаемся в слова, с помощью которых мы объясняем ситуации свободы. Наиболее часто используются характеристики «структурированности» и «неструктурированности». Учебные ситуации, если они открыты, свободны, в них нет принуждения, а центром является ученик, называют неструктурированными, а традиционное обучение, основанное на авторитарности, принуждении и где центром является учитель, — структурированными. Но это — ошибка, говорит Холт, поскольку неструктурированных, неорганизованных ситуаций вообще не бывает. Все ситуации человеческой жизни, включая спонтанные игры детей, или краткий разговор случайных встретившихся на улице людей, всегда структурированы. Они имеют свое собственное строение и помимо этого включены в более широкие социальные структуры (общества, культуры). Дети пребывают в этих открытых структурах — семьи, друзей, уличных и школьных компаний. И нам, педагогам, **не надо специально структурировать жизнь детей: она уже является сложной структурой.**

Конечно, жизнь детей, оказавшихся в неблагоприятных жизненных ситуациях, более сложна. И всё, что нужно таким детям для выхода из трудных ситуаций, как говорил *Поль Гудмен*, — найти место и оставить их на время в покое.

В чём различие между классом традиционным и свободным, открытым? Во-все не в том, что мы называем структурой, строение, организацией. Эти классы структурированы оба, но по-разному: **традиционный класс имеет более простую организацию, структура которой легко вписывается в общешкольную иерархию.** Во-первых, здесь действуют только два элемента — учитель и ученики, которые работают одинаково как один обобщенный ученик, несмотря на то, что все они разные. В таком классе ученики, словно рабочие конвейера или солдаты в строю. Во-вторых, структура традиционного класса — негибкая, статичная, строго заданная и не меняется в течение срока обучения ученика: учитель передаёт информацию, задаёт порядок работы, ученики пассивно всё это воспринимают и выполняют указания, их проверяют. В-третьих, эта структура — определена извне администрацией разных уровней, а не нуждами и интересами детей.

В противовес ей **структура открытого, свободного класса более сложна.** Во-первых, здесь действуют разные учителя и ученики и их особенности и индивидуально складывающиеся отношения задают различия во всем и определяют многообразие форм работы. Во-вторых, структура такого класса гибка и динамична, поскольку отношения между взрослыми и детьми и содержание их работы меняются ежедневно. Наконец, структура открытого класса органична, определена внутренними причинами и связями, как к примеру, строятся произвольно все детские игры и формы самодеятельности, что показал *Джордж Деннисон* в книге «*Образы жизни детей*». Сами структуры действий и связей в любом классе могут нести противоречия, поэтому всё зависит от того, как преодолеваются трудности.

Что хотят дети независимо от типа класса, в котором учатся? Они хотят знать, как ладить между собой, как не стать аутсайдером, как быть успешным. Но

больше всего они хотят знать, чего нельзя, где границы, каковы некоторые правила взаимодействия. Дети обычно легко вырабатывают правила для сложных ситуаций, но что все они не любят, так это противоречивых правил организации и разнонаправленных требований.

Различие начинается в классах там, где учитель (традиционного типа) указывает, как надо, по его мнению, детям себя вести. Учитель свободной, прогрессивной школы скажет иначе: *«Поступай, как считаешь нужным»*. В этой ситуации ребёнок сам находит ключ к своему поведению.

Холт вспоминает, что во время многочисленных посещений разных школ и классов он обращал внимание на то, что в одних дети встревожены и зажаты, а в других — нет. Он назвал это различие поведенческим разрывом. Вообразите линию между Добром и Злом, предлагает Холт. Поведенческий разрыв — это дистанция между некими точкам: например, «А» и «В», где «А» ближе к Добру, а «В» — Злу. Когда дистанция между «А» и «В» велика, то в классе работать трудно. Если дистанция короткая и приближается к Добру — с классом работать значительно легче.

Надо помнить ещё об одной важной вещи, когда встаёт вопрос о границах поведения. Дети не любят, когда взрослые надоедают и скрытно наблюдают за ними, но им не нравится и взрослый, который позволяет им абсолютно любое баловство. Когда структура отношений понятна и открыта, дети получают достаточно информации о самом учителе и интуитивно понимают, как строить своё взаимодействие с ним.

Структура свободы определяется высоким уровнем самоорганизации детско-взрослого сообщества, равноправием детей и взрослых, атмосферой доброжелательности и открытости.

Характерно, что при посещении любой нашей обычной школы приходится в первую очередь беседовать с учителями и администрацией: они, как говорится, показывают товар лицом. С детьми говорить не принято (дескать, что понимают дети?!). Между тем, если школа существует ради детей, а не дети — ради школы, всё должно быть наоборот, — именно детям есть что рассказать о своей школе. И это — основной показатель её сути.

В альтернативных школах так и происходит. Учителя, прежде всего, знакомят тебя с детьми (с учителями начинается предметный разговор только после того, как тебе всё расскажут дети). Дети инновационных и альтернативных школ легко идут на контакт с незнакомыми людьми, они приветливы и не боятся высказывать то, что думают. Они показывают школу и рассказывают о ней именно то, что считают нужным. Открыто отвечают на все вопросы. Свободные школы дают естественную свободу общения, возникающую как следствие независимости от принуждения другого.

Авторитарность же традиционной школы, какие бы приятные уху слова не произносили её учителя, обнаруживается в замкнутости её учеников, их боязни высказаться или вообще нежелании общаться со взрослыми (иногда в развязности, чтобы отстали).

Сравнение структур разных типов школ приводит к мысли, что значительной степени влияние взрослого на ребёнка определяется не словами, а едва уловимыми сложными компонентами общения — интонациями, взглядом, движением. Так возникает демократизм отношений и естественность общения и сотрудничества. Но демократизм отношений возникает не сразу. Его нужно уметь выстроить и культивировать, особенно в ситуации, когда в свободную школу при-

шёл новичок, имеющий негативный опыт не=свободной школы: здесь бывает порой повышение тревожности ребёнка.

Это – реакция не на свободное воспитание как таковое, а на **краткосрочную смену** одного подхода педагогов на другой в условиях **доминирования норм** традиционного образования. Александр Нилл отмечал, что в его школе он наблюдал подобный переходный период «оттаивания» детских душ, занимавший от трех недель до полугода, после чего дети обретали покой, удовлетворённость условиями жизни и радостный настрой.

Назначение и использование свободы. Свобода — понятие или ситуация, которые мы используем и плохо, и даже странно, вроде желания зевнуть в лицо директору и выбросить в окно все бумаги (некоторые не в состоянии представить себе свободу, иначе чем выходку). В понимании некоторых учителей, свобода — это позволение делать, что хочешь в негативном значении слов, а это ведёт к Злу. Поэтому мир, говорят такие учителя, без надзора и наказания невозможен. Поэтому все должны быть послушны. Поэтому часто рядом со словом свобода ставят слово «разрешение». Детям нужны границы, они не могут без ограничения, - говорят учителя, а свобода — это отсутствие ограничений (*для нравственного человека, добавим мы, именно отсутствие ограничений есть свобода, человек же аморальный действительно может свести смысл свободы к вседозволенности*).

Конечно, как невозможна жизнь без структурированности, так она невозможна и без ограничений, одна их которых — смертность человека. Но смысл в другом, подчёркивает Холт: какую свободу выбора мы имеет в этих границах.

Есть два способа ограничить свободу действия другого. Можно сказать: «Ты должен сделать это», а можно сказать иначе: «Ты не должен делать этого». *Иван Иллич* на одном из своих семинаров показал, что, говоря «это не надо делать» взамен «должен сделать это», *мы даём свободу выбора и свободу действия*.

Предупреждающее заявление лучше предписывающего запрещения. Например, ясно, что именно лучше с точки зрения выбора для ребёнка:

«Иди на улицу играть, если хочешь, но не переходи улицу, не играй на проезжей части, не залезай на дерево и не играй в заброшенном доме»,

«Уже время учить твои уроки».

Первое даёт свободу действия, второе — безальтернативно.

Идея ограничений сама по себе не противостоит идеи свободы, более того в свободном сообществе мы может найти такие ограничения, которых не найдём при тирании. Короче, свободное сообщество отличается от несвободного тем, что правила первого в основном конкретно запретительные (а всё, что не запрещено — разрешено).

С этой позиции любые формы воздействий, контроля или принуждения, которые взрослые практикуют в отношении детей, плохи: слишком много «ты должен», «ты должен», «ты должен». В результате ребёнок не имеет свободы выбора. А это — не лучшее условие для личностного роста.

Как, например, всё организовано в Саммерхилле? В чём секрет искусства Нилла? В Саммерхилл приезжало и приезжает много детей с проблемами и они все сумели преодолеть свои страхи, разочарования, злость, ненависть; они обрели уверенность, стали самостоятельными, твердыми в своих решениях, надёжными. Холт обращает внимание на то, что в школе Нилла учебной деятельности не придавалось первостепенное значение, тем не менее, эти дети, неуспешные в прежней школе, в новых условиях учёбы выполняли прекрасные работы и опережали так называемых хороших учеников традиционной (обязательной) школы.

Что еще помогает детям из школы Нилла достигать успеха, спрашивает Холт? Дети делают многое из того, что в традиционных школах и дома им не позволяли делать: они могли порой выругаться, бегать невымытыми, сломать какую-то вещь, ходить в любимой, но рваной одежде. Не это было главное. Взамен постоянных замечаний взрослых они получают право на свободу поведения и действия. Им никто ничего не навязывает. Они не думают о том, что скажет или разрешит мать, отец или директор школы. Они учатся жить и действовать самостоятельно и независимо, постигая правила жизни через свои потребности и интересы.

Известно, что Нилл дарил ребятам, которые воровали, символические подарки. Это означало поощрение не воровства, надежды на преодоление ребёнком желания воровать. Нилл бескорыстно любил и принимал каждого ребёнка, таким, каков он есть, и не стремился его переделать по своим понятиям. В основе его любви лежало, как говорит Холт, *доброжелательное беспристрастие, которое побуждало ребёнка принимать собственное решение.*

Любовь к детям часто принимает крайние формы: например, безграничной гордости, порождающей строгость и требовательность. Она доходит до подавления ребёнка, который начинает постоянно сверять свои действия с мнением взрослого (можно или нельзя сделать что-то, так или не так я делаю), и в итоге теряет своё «Я». Здесь действует заблуждение, говорит Холт, что ребёнок развивается только, когда взрослые непосредственно влияют на него. А он развивается как раз тогда, когда взрослые заняты своим делом и оставляют ребёнка в покое.

В Саммерхилле никто никогда не принуждал детей, они действовали только на основе своей воли и выбора. Много играли, в играх создавая *свои модели жизни*. Они также имели время для *«ничегонеделания»*, которое чаще всего становилось временем для внутреннего роста. И *всё это вместе давало основной эффект*. Саммерхилл позволил детям, и многим из них впервые, понять, что им свойственно человеческое достоинство, что они наделены волей, что они имеют свободу выбора и ответственны за свой выбор.

Условия роста — свобода, поддержка, уважение — вот что дал Саммерхилл и вот что мы должны дать в других школах, если только хотим, чтобы дети в них естественно росли и творчески развивались, таков вывод Холта. Свобода как нельзя лучше соответствует природе и индивидуальности ребёнка. Она — основное условие становления его идентичности и естественного образа жизни.

Свободе противостоит эгоизм взрослого, порождающего его властные претензии на руководство действиями ребёнка и управление им. Взрослому кажется, что развитие ребёнка возможно только при его неусыпном воздействии, тогда как развивается ребёнок по-настоящему только, когда делает самостоятельный выбор, совершает самостоятельный поступок, принимает независимое решение (**это — «поле свободного, независимого развития» в известной мере выходящее за пределы «зоны ближайшего развития»**).

Если же ребёнок развивается только в фарватере ожиданий взрослого, или план его поведения и деятельности вырабатывается взрослым и ребёнок принуждается к именно такому действию, то самостоятельность воспитать трудно. Об этой особенности поведения говорит правило народной педагогики: *принуждением ничего не добьёшься и насильно мил не будешь*. В традиционных школах эффективность воспитания определяют по-другому: наличием планов и методик, количеством проведенных мероприятий, соответствием планов и результатов. Поэтому, если вместо запланированного проведено что-то, это ставят педагогам в

«минус», хотя здесь должен быть явный «плюс»: ведь дети и взрослые сделали свободный выбор.

Свобода — это преодоление внешних ограничений и самореализация в действии. Это достижение возможности сделать дело так, как ты его задумал, самостоятельно.

Напряжения свободы. Напряжённость, напряжение многие понимают как проблемы или трудности, которых не должно быть. На самом деле напряженное состояние свойственно вещам, а в основе всякого решения лежит дилемма. Кроме того, существуют различные точки зрения и позиции, включая прямо противоположные. Поэтому напряжения свободы останутся и тогда, когда будут приняты решения по преодолению каких-то проблем. Даже когда мы пытаемся дать детям больше свободы, выбора и самостоятельности, или сделать обязательные классы открытым, или создать новую школу, — всегда появляется и остаётся напряжённость.

Порядок в классе. Трудности возникают при уборке разных вещей на свои места, однако ребятам надо предоставить право самим определять, где и что будет находиться, в какой цвет выкрасить те или иные ящики для игр и учебного материала.

Общая собственность. Во многих свободных школах в разных странах дети не особенно берегут вещи и оборудование. В Саммерхилле были случаи, когда дети (особенно новички) выплёскивали свои эмоции и от этого страдали вещи, находящиеся в общем пользовании. Нилл вместо новой мебели даже специально обзаводился старой (например, привозил старые автобусные кресла), чтобы дети не чувствовали себя виновными при какой-либо поломке. Есть и другой способ снятия проблем поломок — предоставить детям свободу для дизайнерской работы и оформления. Даже из «старого хлама» дети могут организовать игровую среду. Детей делает несчастными ощущение того, что вещи важнее человека (что характерно для обязательных школ, где детей наказывают за поломки). Пусть дети сами оформляют свои классы и мастерские. Пусть это будет их постоянным занятием. Возможно, этот порядок вещей на первый взгляд покажется хаосом, но он даёт детям развиваться.

Гиперактивность и агрессия. В свободных школах много подобных детей, но к ним нужен индивидуальный подход. В школе Нилла подобные проблемы решаются с помощью других детей на Общем собрании и Жюри, куда по очереди входят и младшие, и старшие дети.

Пример всеобщего решения после тщательного обсуждения выходки одного из мальчиков (бросание книг в других учеников): он наказывается лишением десерта на две недели. Подействовало не наказание, а само разбирательство друзьями самого случая. Может ли бы такое быть с этим мальчиком в обязательной школе, где наверняка было бы административное наказание?

Принятие решений. Очень важным является для каждого ребёнка право голоса на Общем собрании. В школе Нилла наиболее активное участие в самоуправлении начиналось примерно с 12 лет. Но самоуправление имеет собственную напряжённость. Холт рассказывает о разговоре с мальчиком из третьего класса в одной из школ, который пожаловался: «Ещё одно общее собрание. Я устал от них. Похоже, у нас только одни собрания». Мальчик прав — надо точно определить, какого рода вопросы должны решаться на собраниях. Но часто опять-таки учителя решают эту проблему, в то время как надо предоставить это самим детям.

Учителя боятся детских ссор и споров и пытаются вмешиваться в них, а лучше создать условия, чтобы дети решали сообща спорные вопросы. Сложность в том, что надо дать возможность участвовать в принятии решений всем, а не только тем из детей, кто хочет быть лидером. В этом суть демократической школы: здесь реально всё решают дети.

Индивидуальность — сообщество. Существует естественная напряженность (порой весьма болезненная) между правами индивидуума и сообщества. Необходимо в каждом случае находить свои грани соприкосновения индивидуальных и общих интересов без доминирования тех или других. Свободные школы дают детям право делать те проекты и виды работ, которые они хотят, однако сообщество в целом принимает посильное участие в организации всей жизни, в том числе и проектов каждого ребёнка. Главным остаётся принцип разнообразия сообщества. В свободных школах существуют условия для работы детей, которая бы их удовлетворяла (школа для детей). В традиционных же школах дети работают для того, чтобы школа была на хорошем счету (дети для школы), в таких школах дети несчастны.

Здесь может помочь идея *Абрахама Маслоу* о «преимущественных потребностях». Такой потребностью для детей является свобода, в частности, свобода от постоянного давления, присутствия взрослых и их управления. И в этом тоже одно из внутренних напряжений свободы.

В одной из школ представляли успехи ученического самоуправления, активистам которого учителя доверили выставлять отметки в дневники учащихся. Рассказывали о ежегодном Дне самоуправления, когда детям разрешалось хозяйничать в кабинете директора. Были горды и взрослые и дети. А гордиться было нечем, поскольку демократия не сводится к подключению некоторых детей к формальному выполнению функций взрослых.

Демократия — это ежедневное и реальное участие детей наравне со взрослыми в делах школы. Когда же границы школьного «демократизма» определяют взрослые, решая за детей, что им можно делать, а до чего они ещё не доросли, дети не привыкнут к сложностям и ответственности свободы. Традиционная школа базируется на власти учителя, учителя решают всё, оставляя детям лишь иллюзию выбора.

Один из способов «расказармивания» школы — снять с них номера и дать красивые, звучные названия. Хорошо бы каждой школе начать реформу с реализации её права на самоидентификацию и обретении собственного Имени.

Власть, авторитет и полномочия. В Англии управленцы, много говорящие о школьных реформах, считают, что в свободных школах как Саммерхилл имеет место «отказ от полномочий», в то время как, по их мнению, школы не должны слагать свои полномочия и отказываться от управления. Педагоги свободных школ думают также, только вкладывают в этот принцип иной смысл.

Как показывает практика свободных школ, атмосфера общения там более гибкая и позволяет урегулировать возникающие конфликтные ситуации на демократической основе. *Деннисон* описал этот опыт в книге «Образы жизни детей» на примере своей школы. В этой школе действовал принцип: взрослые высказывали пожелания, но дети имели право отказаться от предложенного и сделать так, как считали нужным.

Все взаимоотношения взрослых и детей упираются в проблему «**власти взрослых**». В чем это выражается? Прежде всего, в том, что учитель контролирует и поправляет речь и высказывания детей. Учителя в отношении детей часто позволяют себе делать то, что не позволяют делать в отношении взрослых, а это вы-

рабатывает привычку контролировать и корректировать высказывания любого человека, оказывать давление на выражение мнения, относиться несерьёзно к позиции другого.

Холт обращает внимание на одно из главных правил общения взрослых и детей: относиться к детям как взрослым; занимайтесь своим делом, предоставив детям заниматься своим. Если же учреждаются некоторые правила общения, то они должны быть понятны и обязательны для всех. И если у меня появляется авторитет, говорит Холт, то его основание находится повсюду (*а не во властных полномочиях, добавим от себя*). Как правило, продолжает Холт, мы преувеличиваем заинтересованность детей к борьбе со взрослыми за власть. Мы так уверились в нашей власти, что всюду видим их желание выйти из-под нашего контроля. На деле они бесправны, а многие ссоры между взрослыми и детьми невольно провоцируются как раз взрослыми:

— «Если тебе говорят «Подойди сюда», ты должен подойти!» (*Разве так мы разговариваем со взрослыми?*)

Дети в действительности не нуждаются в подобном руководстве и опеке (*надо уметь создать ситуацию не «принуждения-послушания», а «доверия-самоопределения»*).

Учителя говорят: «Мы должны спуститься до уровня ребёнка», или «Мы не должны отказаться от роли взрослого» (Но разве «быть взрослым» — это *роль?*)

Деннисон говорит об «**естественных полномочиях взрослых**» в смысле их оппозиции к бюрократической или официальной властности, которая часто сводится только к праву наказывать ребёнка. Эти естественные полномочия не возникают в 20 лет, когда мы становимся взрослыми по закону, а формируются по мере развития способностей и опыта. Поскольку наши полномочия естественны, мы не должны от них отрекаться. Но мы должны реализовать их там, где нам действительно интересно работать с детьми. Пусть дети увидят вашу заинтересованность, ум, такт, энергию в работе. Если полномочия взрослого демонстрируются формально, его авторитет резко падает. Отношения между учителем и детьми в обязательных школах всё же имеют часто видимость благополучия, но только потому, что дети боятся обнаружить реальное собственное мнение.

В свободных школах такого нет. В этом смысле «отказ от полномочий» в свободных школах не есть отказ учителя от уровня компетентности и опыта, а отказ от авторитарности, права наказывать, права заставлять, немало не интересуясь мнением детей.

Холт имел обширный не только педагогический опыт, но и опыт консультирования и инспектирования школ. Это позволило ему понять, как он говорит, тёмную сторону образования: когда при всём внешнем благополучии в обязательных школах (наличие учебного материала и методик), занятия с детьми много теряли в главном — из класса уходило интересное для ребёнка занятие и ощущение своей свободы в них. В обязательном классе всё время надо было делать то, что сказал учитель. Это — не писанный закон обязательных учебных занятий. Дети в лучшем случае ставились в роли исследователей, прикладников, рабочих, но их философские или поэтические способности отмирали. Учителя забывали о том, что наиболее важно появление у каждого ребёнка идей по поводу собственной учёбы, понимания собственных методов и представлений.

Это значит — **чем больше мы их учим, тем меньше они у нас учатся. Нам самим нужно учиться у них, и мы сможем это сделать, если дадим им шанс учить нас.** Как показали Александр Нилл и Рональд Леинг, все люди, особенно дети, имеют не только способности к научению, к тому же большие, чем

мы предполагаем, но и громадные естественные силы самокоррекции. Мы должны высвободить их. Тогда дети смогут многому научить нас, если только мы не будем постоянно заняты тем, чтобы учить их, ещё и принуждая к учёбе.

Холт, описывая различные случаи принуждения детей к учебной или внеучебной деятельности, пишет, что реально повысить интерес детей к учёбе можно, приглашая в школы и центры их родителей и создавая условия для их совместной творческой деятельности на основе выбора. Примером такой организации образовательного процесса была *Свободная школа «Бикон-Хилл» в Бостоне*. В её основе лежали идеи Ивана Иллича. Вот такую школу и можно назвать по-настоящему открытой — заключает Холт.

В традиционных школах авторитет учителя всегда двойственный: мнимый и реальный (с разными знаками для детей и взрослых). В альтернативных, свободных школах возможен только реальный авторитет учителя, на мнимом авторитете там просто невозможно работать.

Это расхождение мнимого и реального авторитета учителя в наших школах имеет определённые социальные причины, одна из которых обусловленное природой школьного образования противопоставление учителя ученику. Оно имеет место во всех школах в большей или меньшей степени, но неизменно оказывает негативное воздействие на всю атмосферу в школе. Противопоставление имеет два аспекта: один — социокультурный, поскольку учителей объединяет одна субкультура, а учеников — другая. Обе субкультуры имеют различные ярко выраженные признаки и мало общего, что не позволяет им проникать одна в другую. И это мешает сотрудничеству.

Другой аспект — статусно-ролевой. Учитель — представитель государства, он официальное лицо, руководитель, а ребёнок — подчинённый, выполняющий его распоряжения и задания. Тень государства лежит на всём. Например, журнал, в который учитель выставляет отметки — государственный документ (если ученик, не дай Бог, что-то сделает с журналом...).

Самое печальное, что это противопоставление существует, несмотря на то, что школьное образование объявлено личностно ориентированным и многие учителя искренне стремятся реализовать принципы гуманной педагогики или педагогики сотрудничества. Это могут сделать учителя с демократическими взглядами на жизнь, но чем они последовательнее, тем больше вероятности того, что школа их начнёт отвергать.

Проблема выбора. Учителя часто спрашивали Холта: «Допустим, мы дали детям свободу выбора, а они ничего не хотят. Они ничего не делают. Что тогда делать нам?» Так действительно происходит на первых порах, когда учителя пытаются открыть свои классы, отвечает Холт. Посмотрим на это глазами школьника, которого долго заставляли прыгать за кусочек бисквита, а затем, сказали: «А теперь делай, что хочешь — не будет ни прыжков, ни бисквита!»

Когда мы предлагаем свободу, выбор и самоконтроль ученикам, которые только и знали что обязательную традиционную школу, не надо надеяться на то, что они поверят нам сразу. Тысячи дней, проведённых в школе, убедили ученика, что школа не на его стороне; что эта работа не ради него самого, а ради целей общества и государства и всё, что он делает, важно только для взрослых; что сами они зависимы, не могут говорить, что думают, они только работают по найму. Учителя должны это понять, прежде чем дать волю чувствам.

Есть ещё одна сложность. Многие родители и учителя, ухватившиеся за идеи свободы, выбора и открытости в школе, на самом деле хотят сделать обязательную и традиционную учебную работу в классе немного более широкой и эф-

фективной, чем она есть. Иными словами, *они верят в «свободу» только как мотивирующий приём*. Это — большой самообман.

Холт рассказывает в этой связи об одной школе, которую демонстрировали как примерную. Это была громадная, первоклассно построенная и оборудованная школа. Но в ней было явно недостаточно человеческого тепла, юмора, ярких и светлых тонов, хотя программы провозглашали независимость учёбы для учеников. Вместо классных комнат там были мастерские и центры — по всем предметам — математике, физике, истории и т.п. Здесь ученики могли проводить в занятиях всё время вне расписания. Но у Холта просили объяснить, почему же не работала вся эта система: ученики ничего не хотели делать, только ходили и разговаривали, а прежней классно-урочной системе вернуть уже было трудно, отчасти потому, что школа была спроектирована именно для работы в центрах. В беседе с Холтом один из учеников разъяснил ситуацию: «У меня три сильных интереса — фотография, литература и кое-то ещё и я в этом году имел много времени, чтобы продвинуться в этих областях. У других ребят такого не было. Но учителя и не думали заняться нашими интересами. Теперь они прикрывают все свободные курсы. Через пару лет эта школа станет такой же, как все».

Холт подчеркивает, *необходимо время для вызревания интересов каждого, но учителя были нетерпеливы и хотели увидеть результаты в первый же год*.

Выбор — это риск, пишет Холт. Выбор может быть ошибочен. И здесь нет ничьей вины. Однако дети и учителя должны понимать, что ошибочный выбор лучше, чем отсутствие выбора вообще. Если мы даем выбор, мы должны знать, что призываем их к риску.

Холт однажды проводил курс в Гарвардской школе образования для учителей, рассказывал, как он хочет построить курс, предлагал названия книг для дискуссий и список школ для посещения и обсуждения, говорил о том, что каждый из учителей может сделать доклад на любую тему. Предоставив максимум возможностей, Холт получил минимум результатов. Одни учителя жаловались, что курсы им ничего не дали, другие отвечали: «Но вы ведь говорили, что всё это не требуется, это — необязательно». Учителя ждали, что Холт даст им обязательные задания! Таковы *nonchoosers*, то есть люди неспособные выбирать. Они вообще не знают для чего нужно выбирать. Поскольку не знают, что можно делать.

То же самое с детьми. И вот немного из того, что надо сделать, если вы пытаетесь открыть класс:

- наполнить его материалами, который бы стимулировал деятельность;
- обращать внимание на тот или иной материал, унося его из класса и возвращая вновь;
- постепенно повышать сложность и количество возможностей для выбора.

Холт в своём классе делал и следующее — он вводил маленькие периоды «делай, что хочешь» в процесс традиционного урока, постепенно расширяя эти «свободные периоды», пока они не поглотили основное учебное время. Ему как-то сказали, что это — подделка под свободу. Он отвечал, что, возможно, это так и есть, однако здесь описан только один из способов, как сделать школу свободной.

Холта спрашивали, что он делает с учениками, у которых нет интересов. Холт отвечает, интересы всегда есть, но они не проявлены, значит, задача состоит в том, чтобы создать условия для проявления и выбора (по мнению Леинга, учителя не должны недооценивать опыт детей, но эта недооценка существует сплошь и рядом).

Холта спрашивали: «А если у ребёнка есть только один интерес — керамика?» и он отвечал: всякий интерес связан со многими жизненно важными вещами, например, керамика — с химией, физикой, историей, археологией и т.д. Главное — создать атмосферу доверия и реальной свободы учебной деятельности на основе интересов. Тогда исчезнет атмосфера раболепия, послушания учеников, которая сохраняется в обязательных школах.

В российских школах педагоги формально приняли философию гуманной педагогики, если бы это было на деле — отпала бы такая острая потребность в реформах. Но личностная ориентация обучения — на словах, в бумагах, в заголовках программ, в реальности. Школы сохраняют традиционный педагогический консерватизм, вспоминая об инновациях только чтобы заявить о потребности дополнительного финансирования. Реформа, если она будет сведена (а прямая опасность этого есть!) к растягиванию тех же программ и тех же методов на большее количество лет, принесёт только вред.

О дисциплине. «Но если мы дадим ребёнку свободу, как мы в нём воспитаем дисциплину?» Холт в ответ уточняет: а что вы действительно хотите в нём воспитать? И вот варианты предполагаемых позиций:

- делай, что тебе говорят, не спрашивая до тех пор, пока тебе не велят делать другое;
- продолжай делать, что тебе сказали, столько времени, сколько велели; никогда не задумывайся над содержанием задания — ты здесь ничего не решаешь;
- делай то, что мы хотим, чтобы ты делал, с желанием; делай то, что от тебя ждут;
- если ты не сделаешь, что сказали, тебя накажут, и наказание будет заслужено;
- принимай свою жизнь без выражения неудовольствия, даже если ты имеешь совсем немного из того, что хочешь, даже если в ней не так много радости или смысла;
- принимай наказания, неприятности и всё, что окружающие тебя люди сделают тебе, без ропота и сожалений;
- такая жизнь наилучшим образом соответствует твоей душе и характеру.

Эти «пожелания» отражают то, что подразумевают под дисциплиной со времён индустриальной революции. Однако слово «дисциплина» имеет более важное значение.

Растущий ребёнок сталкивается в своей жизни (и должен научиться) трем её формам.

Первое — это то, что называется *Дисциплиной Природы или Реальности*. Без неё не будет сделано ни одно дело (например, кирпичи надо класть ровно в определённом порядке друг на друга). В школе ребёнок должен получить широкий опыт подобной дисциплины (упорядоченности) деятельности. Такого рода дисциплину ребёнок осваивает постоянно, если он хочет что-то сделать своими руками и сделать правильно, а не только читая книгу или слушая учителя. Такая дисциплина — величайший учитель, потому что она заложена Природой, она внеличностна, постоянна, её нельзя проигнорировать.

Вторая форма дисциплины — Холт называет её *Дисциплиной Культуры, Общества, Реального действия* — результат культурных и социальных взаимоотношений, ролей и соглашений людей. Дети учатся понимать, как вести себя в обществе, в церкви, театре; как надо разговаривать, почему нельзя употреблять дурные слова.

И есть третья форма дисциплины, упоминавшая вначале — *Дисциплина Силы Старшего* (типа «Делай, как сказали, иначе нельзя»). Ребёнок живёт в мире опасностей, обид, боли, и мы вынуждены говорить ему что-то вроде, не играй на улице, не бери инструмент, я тебя накажу или тебе надо идти в медицинский кабинет. Но такая дисциплина нужна **только**, когда есть какая-то **опасность** и надо защитить ребёнка. Если же приучать его к такого рода дисциплине постоянно, он будет всего бояться, бояться наказаний, боли, конфликтов. И это — не способ воспитания его характера, поэтому этой формы дисциплины надо требовать от него **как можно реже**.

Требования учителя — часто только повод, чтобы выгонять ученика из класса. Многие используют метод кнута и пряника. В одной из книг, например, давался такой совет: «Если ребёнок опаздывает к обеду, не накормите его пару раз и он станет приходить во время». Холт называет этот совет глупым и вредным, подчеркивая, что наказания часто имеют своим результатом нечто образное тому, что задумывал взрослый.

Многие родители говорят о том, что дисциплина и сила воли необходима при исполнении неприятной и тяжелой работы. Но это — пуританский взгляд на работу как тяжелый обязательный труд-наказание. В основе любой работы всегда лежит некоторый интерес. Его и надо развивать, — вот, по мнению Холта, ключ к решению проблемы дисциплины, что он подтверждает массой примеров.

В основе многих неудач традиционной школы и откровенного педагогического брака, о котором стыдятся говорить, лежит профессиональное бессилие учителя: он не умеет работать с детьми иначе, кроме как заставлять детей делать что-то.

Слово «заставить» вошло в педагогический лексикон и достаточно широко употребляется. И не случайно. Принуждение и насилие — до сих пор — слагаемые нашего образа жизни.

«Как заставить школьников читать классическую литературу?» - спрашивает учитель на курсах повышения квалификации, а **заставлять не надо**, пусть читают, что хотят, а понимание и открытие классики придет само, рано или поздно, а если не придёт, то оно не придёт и при принудительном чтении.

«Как заставить ребёнка учить уроки дома?» - спрашивает сердобольная мама, не понимая, как это «не надо заставлять»: надо просто уметь общаться со своим ребёнком и знать его интересы, а через эти интересы мотивировать самостоятельную учебную деятельность.

Вне школьного обучения. Холта спрашивали ни раз: какой, по его мнению, должна быть идеальная школьная система обучения. И Холт отвечал: идеальной система будет, если в ней *не будет школ*. Наверное, поэтому некоторые исследователи и зачислили Холта в сторонники *«неинституциональной педагогики»*. Сам Холт разъясняет свою позицию так: во-первых, школы не должны строиться так, чтобы школа превращалась в учреждение казарменного типа (хотя «казарму» и легче сделать). Во-вторых, они не должны быть нацелены на то, чтобы «дать образование», поскольку их задачи — шире.

Получить же знания сегодня можно самыми разными способами, учиться можно везде — был бы интерес у ребёнка. *Процесс познания, на самом деле, не требует специального посредника — учителя-предметника; посредников достаточно много. Это — библиотеки, музеи, студии, театры, кино, телевидение, интернет. А путешествия? Ведь был с давних пор и поныне существует такой блестящий посредник познания как поездка в другую страну.*

Холт говорит, что его позиция состоит в том, что школьное обучение не надо выделять в специально организуемую и отдельную систему общественной жизни. Было бы естественнее включить учёбу в жизнедеятельность всех людей, и для этого не надо ждать сто лет, эти процессы — уже часть современного общества.

Кроме того, он подчёркивает, что большинство людей определяет образование как организацию обучения в школе, что является ошибкой.

Так искусственно создаётся противоречие, которое общество не может решить, несмотря на все попытки с помощью реформ повысить качество обучения. На образование тратятся миллионы и миллиарды, но этим способом проблема не решается: богатые школы богатеют, а бедные школы становятся всё хуже. «Повышение стандартов» образования требует всё больших и больших вложений. Но реальные стандарты и уровень обеспечения обучения всё равно снижаются, на что жалуются все страны. По сути дела борьба за высокие стандарты превращается в борьбу разных социальных групп за более высокое качество образования для своих собственных детей. В этой борьбе из игры выбывают те, у кого отметки — ниже (что далеко не всегда соответствует потенциалу ученика).

Среди детей распространяются ложные идеи: «Окончишь среднюю школу (или пойдешь в хороший колледж) — получишь хорошую работу». Однако дети знают, что это далеко не так. Диплом неизбежно превращается в формальность.

Практика финансирования школ не оправдывает себя, делает вывод Холт. Решение проблем возможно, если мы средства на образования будем давать не отдельным школам, а каждому ученику. Кроме того, мы забываем о действительности таких открытых институтов образования как библиотеки, на развитие которых идёт ещё меньше средств, чем на школы. Библиотеки могли работать как сеть действительно публичных образовательных центров, где были бы открыты залы музыкальных записей, изучения языка и т.п. Должны быть расширены также музыкальные школы с помещениями для свободного музицирования и различные мастерские для ручного труда и художественных ремёсел. Если мы забываем о других ресурсах образования, кроме школы, мы движемся в неправильном направлении.

Холт задаёт резонный вопрос: почему институты образования (школы, колледжи, университеты, многие библиотеки и музеи) несмотря на общественную поддержку, остаются какими-то частными клубами, закрытыми для многих людей? Почему бы их не открыть, не сделать действительно публичными. И почему в университете надо обязательно учиться четыре года, а, например, не неделю, или субботу-воскресенье?

Подлинная реформация школьной системы не означает, по мнению Холта, отрицания существующих законов, а только преодоления существующей системы получения дипломов и сертификатов, которая запирает молодых людей в стенах школы на долгие годы, пока закон не позволит им выйти оттуда.

Общество должно использовать весь объём ресурсов для учёбы и роста детей. Нельзя уповать только на очень дорогое школьное обучение как единственное, основное и обязательное средство их образования.

Долгие годы существовала гонка вооружений, и всё большее количество людей стало понимать её бессмысленность. В меньших масштабах велась и ведётся **гонка образования**, но её бесперспективность многие ещё не понимают и надеются, что, вкладывая всё больше денег в затратную систему школьного обучения (то есть расширяя контроль и формальное управление), они когда-нибудь получат и более высокое качество образования. Такой подход бесперспективен.

Нужна не финансовая гонка, а общая либерализация школы, которая сможет создать условия для саморазвития детей и педагогов.

Почему дети успешны и заинтересованы не в традиционной школе, а, например, в летней школе Виктора Зарецкого. Практика Зарецкого и его команды показала, что из закореженного двоечника можно за одну смену «сделать» увлекающего и умного подростка. *И денег много не надо. Главное, что надо сделать — превратить учебную деятельность ребёнка в осмысленную и свободную работу, которая для него желанна и интересна, а их отношения с педагогами сделать открытыми и неформальными.*

Познание, повышение квалификации, смена профессиональных интересов — просто должны быть частью нашей жизни и для этого не обязательно строить систему пожизненного образования. Каждый человек должен учиться, хотеть учиться и уметь учиться сам. Надо только создать для этого соответствующие условия. И тогда осуществится и мечта Олега Газмана превратить школу в клуб, и мечта Холта сделать университеты как парки, где нашлась бы работа и для ума, и для рук, и для души.

Школьное образование и бедность. Распространена точка зрения, что дети из среднего класса ещё могут быть получить образование помимо школы, но что детям из бедных слоёв: одна дорога в жизнь — через школу. Если следовать этой логике, то получается, что бедные, получая «больше» школьного обучения, получают и лучшую работу, что позволит ликвидировать бедность... Но это очередное заблуждение. Дипломы не делают наших детей и их жизнь лучше.

Понятие бедности базируется на трёх характеристиках: занятости, доходах и материальных стандартах жизни. Бедный, как правило, имеет плохую работу, низкий доход и не может купить вещи, которые ему нужны. Но дело не столько в этих характеристиках, сколько в общих социальных условиях жизни. Бедность, как и болезнь, имеет тенденции к разрастанию, но болезнь иногда проходит сама собой, но бедность — никогда. Бедность — это не проблема, вырастающая из нехватки образования. Безработным может стать высоко квалифицированный специалист, а неприятная работа — высоко оплачиваемой. Школа слабо реагирует на изменения рынка труда, для этого ей нужно примерно десять лет. В то же время работа чистильщика улиц в Нью-Йорке, для чего теперь требуется диплом, совсем не изменилась с тех пор, когда такой диплом не требовался.

Существует пирамида профессий, от самых престижных до очень плохих. Но задачи не должны состоять в том, чтобы готовить работников для этой пирамиды, заставляя их выталкивать друг друга на менее престижные уровни, или чтобы стимулировать всё больший экономический рост, который ничего не приносит бедным, кроме их сползания на ещё более низкий уровень. Задачи, по мнению Холта, состоит в том, чтобы:

- преодолеть членение работы на «хорошие» и «плохие» виды,
- изменить саму форму пирамиды профессий, повышая качество работы,
- разными способами сделать все работы интересными,
- расширить контроль самих работников за своей сферой деятельности,
- усовершенствовать принципы оплаты труда, сблизив крайние показатели,
- избавляться от механистичности труда, поскольку происходит превращение людей в придатки машин,
- дать возможность детям выполнять простую работу,
- короче, основная задача состоит в том, чтобы сделать работу более гуманной, разнообразной и интересной.

Нет более важных образовательных задач. И не имеет смысла говорить об образовании детей, если основным жизненным опытом их родителей остаётся изнуряющая и однообразная работа, порождающая бедность.

Холт подчёркивает, чтобы понять ситуацию, нужно изменить подходы и использовать новые слова (или вложить в старые понятия новые смыслы). Одним из таких слов является «продукция». Мы должны научиться определять продуктивность нашей экономики не подсчётом затрат и прибыли, а **качеством влияния на всю окружающую среду**. Это будет новое общество с новыми технологиями и новыми отношениями, при котором экономический рост будет гибким и не затратным. Люди перестанут бояться и стыдиться «не иметь работы». Возможна, к примеру, четырёхдневная рабочая неделя, что значительно расширит свободное время людей и создаст новые сферы интересов.

По мнению Холта, организация достойной жизни людей вне зависимости от их работы необходима и возможна. Эту позицию, основные идеи которой излагали *Поль Гудмен, Иван Иллич и Эверет Реймер*, многие называли идеалистической, романтической, нереалистичной. Но теперь у нас есть основания понять и принять эти идеи. Стало ясно, что решение проблем лежит в сфере политики, в организации более совершенного общества. В этом более широком смысле можно сказать, что проблема бедности — это также и часть общих проблем образования.

Проблема, поднятая Холтом в далёких 70-х, только теперь начинает нами осознаваться. До нас, наконец, «дошло», что образование в громадной, но хронически бедной стране нужно строить вовсе не так, как в богатой.

Однако национальные системы школьного обучения поразительно похожи, поскольку строятся на сходных управленческих принципах иерархии. План реформ образования, оглашённый Бушем, тому пример. Его главной целью названа борьба за каждого ребёнка, но методы типично управленческие: делай, как говорят, и тогда тебе достанется кусок федерального пирога. Желание американцев побороть бедность административным повышением качества образования напоминает подход нашего государства: школа не справляется с задачами обязательного образования детей в течение десяти лет — дадим немного самостоятельности регионам, продлим обучение до 12 лет и проблема решится сама собой!

Но школа не справится и задачей «передать знания» и в 12 лет, и в 15 лет, потому что задача сформулирована не та. Музыка не зависит от места музыканта и длительности пьесы, которую играют, она определяется другими, более сложными факторами.

Вырождение школы и бедность. Учителя говорили Холту, что им некогда думать о возможных будущих изменениях в обществе и что они решают конкретные задачи подготовки конкретного ребёнка из бедных слоёв к поступлению в колледж, чтобы дать ему шанс в этом самом обществе. Такова была идея Адама Смита — сделать хороших учеников хорошими рабочими. Что было верно двести лет назад, не «срабатывает» сегодня. Холт полагает, что школьное обучение в его теперешнем виде (по своей структуре, целям и способам обучения) служит только препятствием на пути детей из бедных слоёв, потому что внушает им мысль, что *во всех неудачах обучения виноваты они сами: их учили, а они не хотели, или были неспособны выучиться*.

Общество, основанное на школьной системе (или, условно говоря, «*зашколенное общество*»), — это не просто общество, где много школ, куда дети ходят много лет, независимо от того, хотят они учиться или нет. Это ещё и государственная монополия на образование. Но это ещё и общество, где все учебные средства и ресурсы закрыты в школах. Это — общество, где очень трудно обучиться

чему-либо самостоятельно вне школы. Государство старается сделать один (управляемый им) образовательный канал. Поэтому вы и не можете научиться тому, чему хотите. Вы должны учить только то, чему вас будут учить с помощью дозированных и ступенчатых планов и программ.

Мы не утверждаем, пишет Холт, что общество сможет обходиться без школ и научения. Если кто-то хочет идти учиться в школу — надо создать соответствующие условия. Но общество должно дать возможность развиваться альтернативным формам организации образования для тех, кто хочет использовать ресурсы общества иначе. *Идея «не=зашколенного общества» — это идея общества, где реализуются полные и широкие права свободного выбора форм образования для тех, кто хочет учиться самостоятельно и иначе, чем это делается в традиционных школах.*

Для детей из бедных слоёв нужна вовсе не школа с более строгими правилами, требованиями и стандартами, как думают некоторые учителя и сами ученики из бедных слоёв. Нужны более широкие возможности для проявления их интересов и потребностей, более свободные формы обучения, что традиционная школа им не может дать.

Холт подчеркивает, что эта идея поддерживается многими исследователями и педагогами, в том числе *Джорджем Деннисоном, Даниелом Федером, Джона-таном Козолом* и другим, посвятившим этой проблеме свои книги.

Надо с грустью признать, что и наше, российское, общество — «зашколено», а сами школы не приспособлены для бедных, просто об этом у нас не принято говорить.

Именно дети из малообеспеченных слоёв в первую очередь выпадают из отечественной школьной системы! Именно дети несостоятельных родителей, из неполных и проблемных семей первыми выталкиваются в группу «неудачников», в различные коррекционные классы — атрибуты нашей социальной сегрегации! Именно эти подростки не дотягивают до восьмого, десятого класса и уходят в ПТУ!

Однако, как известно, ПТУ — ещё не самый худший вариант. Есть варианты похуже, но все они начинались когда-то с первой неудачи в традиционной школе, с первого принуждения и первой незаслуженной двойки.

Чтение вне школы. Холт эту главу начинает с утверждения, что школы в Америке не могут научить многих детей читать, хотя на это тратится примерно 200 долларов год на ученика. Пытаясь дать объяснение этому явлению, Холт вспоминает методы преодоления неграмотности известного бразильского педагога и общественного деятеля Пабло Фрейре, объяснявшего серьёзную для Бразилии проблему неграмотности *культурой молчания*, которая сопутствует бедности. Фрейре разработал методику, основанную на приближении обучения чтению к образу жизни тех, кого обучают.

Школы, организованные Фрейре и доказавшие успех его методов, имели три особенности:

- они не были обязательными.
- для поступления в них не требовали, а после окончания не выдавали никаких сертификатов и официальных бумаг,
- обучающихся не ограничивали предписанной последовательностью обучения, определяющей успех.

В чтении нет ничего сложного, если учащемуся интересно читать, и его чтение связано с проблемами его жизни. Холт приводит случай с Хосе, описанный Деннисоном в его «*Образах жизни детей*». Мальчика постоянно оценивали низко,

в характеристиках писали: «имеет проблемы с чтением», «немотивирован». При этом учитель ни разу не спросил, что хочет сам Хосе, о чём думает. Достаточно поговорить с ребёнком и узнать о его социальных и психологических проблемах, а не просто ставить плохие отметки. Ситуация чтения должна быть иной — чтение будет интересным, если нет угрозы замечаний учителя и плохих отметок, нет требований скорости, а есть открытие неизвестного и поощрение успеха.

Существуют две основные учительские установки:

- ты не справляешься с чтением, ты ленишься, но мы всё-таки добьёмся продвижения,
- чтение для тебя слишком сложное занятие, потому что ты туп, усвой хотя бы немногие правила.

К счастью, дети мало обращают внимания на то, что говорят учителя, особенно если присутствует принуждение.

Холт приводит другой пример — из книги *Федера*, и анализирует ситуацию, при которой дети после четвёртого класса, читающие только то, что нужно *для школы и в школе*, в повседневной жизни перестают говорить на правильном английском языке.

Основная причина плохого состояния с чтением — бедность информационной среды. Чтобы побудить всех своих сограждан к чтению, общество должно сделать информационную среду богатой и яркой. Должны стать общедоступными всевозможные справочники и самоучители, телефонные информационные службы, «читающие машины» (специальные справочные устройства) во всех публичных местах (в том числе в церквях, магазинах, на транспортных развязках, в библиотеках). Должны появиться специальные организации и добровольцы, обеспечивающие такую среду. В библиотеках и книжных магазинах должны функционировать малые центры чтения и читальные залы (иногда достаточно и одного стола). В малых городах библиотеки могут превратиться в открытые культурные центры. И конечно следует менять методы обучения чтению, приблизить содержание текстов к разговорной речи детей, широко использовать стены классов и школы для плакатов, которые напишут сами дети. Такое образование не просто будет учить читать, оно разбудит сознание, сделает детей активными.

Проблема чтения в американских школах — давняя и связана она с большим количеством бедных иммигрантов и различием культур национальных меньшинств. Не случайно президент США Джордж Буш в плане реформ национальной системы образования вынужден ставить едва ли не центральной задачей реформ — повышения уровня грамотности и обучения чтению в стране. Но государство хочет повысить культуру чтения, не меняя условия жизнедеятельности ребёнка в школе... Как это похоже на подход нашего государства: желание повлиять на результаты, не меняя условий жизнедеятельности детей в школе, не ликвидировав исходную несовместимость саморазвития детей и способов обучения.

Школы против самих себя. Друзья говорили Холту: «У нас есть школы и они будут всегда, поэтому мы должны отдать все свои силы их реформированию, сделать их принципиально лучше и, может быть, через поколение школы действительно станут местом, где всем детям будет хорошо». Холт спрашивает в ответ: должны ли мы видеть их такими же, какие они есть, но в несколько улучшенном варианте, с теми же функциями и тем же пониманием смысла образования?

Школа плохо «справляется» или совсем «не справляется» с детьми, которые имеют некоторые индивидуальные отличия. Реформы, которые длятся годами, не затрагивают глубинных проблем обучения. Одна из них — *«помешанность на контроле»*: в школе и в школьной системе работают люди, которые очень любят

всё и вся контролировать, но не любят по настоящему детей. И если они что-то дают одной рукой, то другой рукой это и забирают. Что значит «сделать лучше» такую школу?

Всё дело в том, что обязательная школа никогда не была и не стремилась быть **гуманным** институтом и её фундаментальные цели, задачи и функции не были гуманными. Её задачи противоречат друг другу и не могут быть решены одновременно. Например, утверждают, что школа способствует внутреннему росту ребёнка, однако все конфликты с детьми доказывают обратное.

Мы действительно хотим помочь каждому маленькому человеку развивать весь потенциал и объём его способностей и интересов, его ответственность, достоинство, смелость, воображение, пристрастия, его способность увидеть и сделать выбор. В строгом смысле это есть его свобода. Чтобы помочь детям расти именно в этом направлении, нужны учителя, способные это сделать. Но для многих детей школа становится ненавистной, потому что в ней нет для них свободы. Школы превращаются в своеобразные загоны для бычков или в подготовительные заведения для сдачи экзаменов. Школы тратят громадное количество времени, денег, сил и даже ума, чтобы занять детей, которые там не хотят быть. Школы приклеивают детям ярлыки и играют роль социального селектора и сепаратора, награждая одних (немногих) и выгоняя других, которые считаются середняками или просто неудачниками и неперспективными. Всё это не совместимо с внутренним ростом детей.

Как сделать школу средой, действительно стимулирующей и повышающей качество жизни всех детей? Это стремятся сделать школы, создающие свободную учебную среду. Такие школы могут быть открыты круглый год, готовые обеспечить все условия для учёбы ребёнка, который **хочет учиться**. Это может быть не 180 дней обязательной учёбы, а 90, **но желаемой учёбы**. Мы должны предоставить подросткам возможность работать, соединив продуктивную работу и учёбу. И это должно стать **содержанием профильной старшей школы**.

Школа в лице авторитарного учителя причиняет ребёнку душевную боль, след которой остаётся на всю жизнь. Если только этот один порок ей удастся преодолеть, этого уже будет достаточно, чтобы школы спасли свои собственные души.

Краткое резюме

Рассуждения, аргументы и размышления Холта и наш интерес разделены тридцатью годами, но, несмотря на это, возникает устойчивое впечатление, будто книга написана недавно. Многие в ней перекликается с аргументацией сторонников и противников наших реформ.

Почему так многое оказалось схожим? Холт ухватил коренной недостаток школьной системы: отсутствие ориентации на ценности свободы. Школьное обучение принудительно и потому неэффективно, как любой принудительный труд. Неудачи многочисленных реформ образования во многих странах связаны с неправильным диагнозом школьных болезней. Почему-то считают, что надо модернизировать содержание образования, ничего не меняя по существу.

На деле, надо изменить условия образования, сделать его более открытым, гибким, открытым, вариативным, демократическим. Убрать из всей образовательной вертикали принцип принуждения.

Холт давно, тридцать лет назад, поставил правильный диагноз хроническому недомоганию в сфере образования и сумел преодолеть его противоречия, реализовав в своей педагогической практике фундаментальные идеи свободы.

Обязательная свобода

Есть одно важное качество организации системы образования – его обязательность для детей и родителей. Казалось бы, это изначально ограничивает свободу в образовании.

Во всём мире оно давно стало обязательным. Впервые принцип обязательности образования был провозглашен в Женеве в 1536 году. И с тех пор как он принят во всех странах, все системы образования признают его важность и значимость для общественного и культурного развития.

Обязательность в жизненном значении этого слова есть безусловность исполнения, признание долга выполнить определённые действия, возложенные кем-то на кого-то другого. В этом смысле мы, как родители и педагоги, и говорим – все дети **должны** учиться. Этот «долг», к счастью, не регламентирован. Он остаётся общечеловеческой обязанностью, а не государственной повинностью. Именно поэтому ни один национальный «Закон» или «Акт» об образовании, не предписывает как, в каких формах и с помощью каких средств обязан учиться тот или иной ребёнок.

Общая обязанность не превращена и не может быть превращена в личные обязательства (поэтому её невыполнение и не предусматривает санкции или уголовную ответственность). Обязанность рассматривается всеми как необходимое право на получение образования, которое должно обеспечиваться семьёй и государством.

Семья и государство обязаны обеспечить порядок получения образования, в рамках которого каждый ребёнок получает всё разнообразие возможностей стать образованным. Именно возможности открывают дорогу свободе выбора в образовании.

Таким образом, понятия «обязанность», «порядок», «возможности», «право на выбор», «свобода» оказываются в одном ряду. Они не противоречат друг другу, поскольку степень упорядоченности и равенство возможностей дают подлинную свободу и обеспечивают её основную норму: **всё, что не запрещено, то дозволено.**

Вдумаемся в то, как сформулированы наши права в образовании в *«Конституции Российской Федерации»*.

Статья 43: Каждый имеет право на образование. Гарантируется его общедоступность. Основное общее образование обязательно. Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования.

Отметим, что обязательность основного общего образования провозглашается как общекультурный и гуманистический принцип, предполагающий многообразие форм образования и самообразования; государственные образовательные стандарты лишь *устанавливаются, то есть выступают в роли установки и целевого указания*; государство поддерживает разнообразие форм образования и самообразования.

А вот *«Закон Российской Федерации об образовании»*.

Среди принципов государственной политики в области образования (даны в сокращённом варианте):

- «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности»;

- «адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся»;
- «свобода и плюрализм в образовании»;
- «демократический, государственно-общественный характер управления образованием»
- «автономность образовательных учреждений».

В **Статье 4 «Закона»** указываются задачи законодательства Российской Федерации в области образования:

- разграничение компетенции в области образования между органами государственной власти и управления различных уровней;
- обеспечение и защита конституционного права граждан Российской Федерации на образование;
- создание правовых гарантий для свободного функционирования и развития системы образования.

Наш **Закон об образовании** содержит **много либеральных идей**:

устав образовательного учреждения (*Статья 13*) даёт ему достаточно широкие права;

среди общих требований к содержанию образования (*Статья 14*) подчёркивается его ориентация на обеспечение самоопределение личности и создание условий для ее самореализации, а также на развитие гражданского общества;

каждое образовательное учреждение (*Статья 32*) получает ответственные права быть самостоятельным в осуществлении образовательного процесса, подборе и расстановке кадров, научной, финансовой, хозяйственной и иной деятельности;

в той же Статье подчёркивается, что образовательное учреждение имеет право разрабатывать и утверждать образовательные программы и учебные планы;

Статья 50 раскрывает суть социальной защиты обучающихся, в частности, подчёркивается, что они имеют право на обучение по индивидуальным учебным планам (что регламентируется уставом образовательного учреждения);

Статья 52 обеспечивает право родителей дать ребёнку образование, в том числе основное общее, в семье;

Статья 55 обеспечивает право преподавателей на свободу выбора и использования методик обучения и воспитания, учебных пособий и материалов, учебников, методов оценки знаний обучающихся; кроме того, им дано право на длительный отпуск сроком до одного года (через каждые десять лет непрерывной педагогической работы).

Несомненно, «Закон об образовании» – демократический документ, который позволяет создать условия для свободного развития школы. Более того, в нём **прямо провозглашается задача «свободного функционирования и развития»** системы образования (*Статья 4*). И это – громадный шаг вперёд в сравнении с предыдущими этапами развития образования в нашей стране.

Однако попробуем взглянуть на ситуацию в контексте нашей основной темы – реального развития идей свободомыслия в образовании и реализации принципов свободы в практике школьного обучения.

Насколько обеспечены указанные принципы в государственной образовательной политике? Решается ли задача «развития свободы образования»? Гарантированы ли права его субъектов на свободу выбора форм и содержания образования?

К сожалению, текущая, повседневная практика государственного обучения (и управления им) даёт достаточно много примеров, свидетельствующих о том,

что школы, учителя, родители, дети **не используют и половины упомянутых в Законах прав**. Учителя и администрация школ работает *под сильным прессом* системы государственного управления образованием и подчас авторитарно мыслящий чиновник диктует педагогам свои правила игры. Механизмы государственной аттестации он использует как инструмент манипуляции. И это будет до тех пор, пока педагоги и школы в целом не осознают свои реальные права и не научатся их отстаивать. Для этого существует не только Закон об образовании, но и общая норма здравого смысла: **что прямо не запрещено, то разрешено**.

Свобода и самоопределение – новые понятия, появившиеся в нашем законодательстве. Уже десять лет, как они должны обеспечиваться в образовании. У нас же учитель, администрация школ измеряют свой опыт категориями «обязанность» и «обязательность». Свобода и самоопределение остаются не осмысленными нормами деятельности. Пока этими словами мы научились пользоваться формально, вставляя их к месту в свои теоретические концепции. А как на деле?

Может ли появиться в нашей системе образования **российская свободная школа**, в которой дети получают гарантированные законом права свободного посещения занятий, свободного выбора учителя, содержания обучения, индивидуального плана и программы, а учителя будут пользоваться гарантированными правами свободного выбора методик и свободной организации образовательных процессов (в частности, отмены отметок – этого искусственного и заформализованного показателя качества стандартного обучения)?

Можно предвидеть, что наиболее распространённым ответом на этот вопрос будет: **кто же вам даст?** Уж конечно, не методист и инспектор, которые выполняют контролирующие функции в управленческой системе и прямо заинтересованы в сохранении статуса кво.

Педагоги, родители, сами дети должны понять, что их свобода и самоопределение *обеспечиваются не только (и не столько) государством, сколько гражданским обществом*.

Как показывает зарубежный опыт свободных школ, государство не всегда заинтересовано в обеспечении прав учителя и ребёнка на свободу в образовании. Если бы государство всерьёз стало заботиться о гарантии свободы в образовании, ему пришлось бы создавать новый тип школ и управленческих структур и многое коренным образом менять. Позиция государства понятна. Поэтому роль застрельщика в деле реализации права на свободу в образовании может сыграть именно гражданское общество, в частности: профессиональные сообщества учителей, общественные организации родителей, попечительские советы и органы самоуправления школ, правомочные вносить в Устав школы требуемые изменения. Именно это позволит соединить обязательность образования и его свободу как необходимое для этого условие.

Обеспечивая связь обязанности/обязательности самого образования и свободы выбора содержания и форм образования, мы вернём в школу мотивацию ученика и его интерес к собственной учёбе.

Когда такой связи нет, то обязанность превращается в повинность, а человек, обязанный что-то делать без включения мотивации и личной заинтересованности, принуждаемый что-то делать без интереса к делу, становится рабом, зависимым, скованным в своих возможностях. Именно отсутствие интереса, внутренней мотивации действий, свободы выбора и самореализации и порождает социальную напряженность в обществе и психологическую напряженность у человека: ученика в школе, солдата в армии, подчинённого в рабочей группе.

Но если вас не устраивает роль подчинённого на работе, вы ищите другую работу. У солдата и ученика нет такой возможности. Ученик, на подсознательном уровне улавливающий противоречие между ростом требований и отсутствием свободы выбора, либо приспосабливается, становясь конформистом, либо рано или поздно срывается, попадая в разряд «лентяев», «двоечников», «неспособных», «недобросовестных», а затем и «необучаемых». Часто внутренний протест выражается в грубости и агрессии. Такие ученики не хотят учиться, начинают ненавидеть школу и учение, как результат – их поведение становится асоциальным. А солдаты, также зажатые в тисках служебного долга, внеустановленных отношений и невозможностью свободного выбора, бегут из воинских частей, становясь дезертирами. Эта мрачная картина – отражение худших проявлений, общих для школьной и армейской систем.

Умные руководители школ и умные педагоги стараются не доводить существующие в образовании противоречия до ситуации, когда ребёнок теряет мотивацию и собственные жизненные и познавательные интересы. Однако это противоречие между принуждением и стремлением к свободе трудно преодолеть в традиционно организованной школе, где приоритетны формальные показатели успеваемости, иерархическое подчинение и выполнение установленных сверху норм организации обучения, что лишает субъектов образования внутренней мотивации и ориентирует на соответствие внешним нормам, с которыми они не согласны, но обязаны им подчиняться. Этот *порок обучения принуждением* не снимается даже в той школе, которой удаётся создать гуманную систему воспитания во внеурочное время (пожалуй, в такой школе этот порок начинает действовать даже более изопрённо, поскольку спрятан от глаз).

Краткое резюме

Так мы приходим к выводу, что, как это и не звучит парадоксально, именно свобода служит условием «обязанности учиться». Если же свобода не обеспечена, то обязанность превращается в повинность и в итоге – рождает протест, уродует личностное развитие детей. **Свобода же обеспечивает культивирование их разнообразных интересов.** И ради этого они ходят в школу.

Свободные школы доказали на практике эту глубокую взаимосвязь – там, где обеспечивается индивидуальная свобода выбора, обязательность образования превращается во внутреннюю потребность.

У нас, похоже, снова становится популярным лозунг времён Руссо: «**Дайте возможность действовать**» (**Laissez faire**) – основной принцип классического либерализма.

Мы привыкли к свободе совести.

Мы почти привыкли к свободе слова.

Мы привыкнем и к свободе образования!

Литература

- Балабан М.А. Школа-парк. Как построить школу без классов и уроков. М.: 2001.
- Веселова В.В. Американская школа: ценности образования (1960-е – 1990-е годы). М.: 1999.
- Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. М. –Воронеж, 1996.
- Гершунский Б.С. Гражданское общество в России. Проблемы становления и развития. М.: 2001.
- Гузев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии. Библ. Ж. Директор школы Вып.4. 1996.
- Днепров Э.Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра». М.:1996.
- Джуринский А.Н. Педагогика: история педагогических идей. М.: 200
- Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М.- Ростов-на-Дону, 1999.
- История педагогики. С 17 века до середины 20-го. Часть 2. Под редакцией А.И.Пискунова. М.: 1998.
- Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: 1994.
- Крылова Н.Б., Леонтьева О.М. «Школы без стен: перспективы развития и организации продуктивных школ». Библ-ка ж. «Директор школы», №1. 2002.
- Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Санкт-Петербург, 2002.
- Нилл, Александр. Саммерхилл — воспитание свободой. М.: 2000.
- Озер, Фриц. «Пилотный проект «Демократия и школьное образование» //Новые ценности образования. Культурные модели школ. М.,1997).
- Философия образования. М.: 1996.
- Фрумин И.Д. Демократическое образование.
- Цирульников А.М.. История образования в портретах и документах. М.Владос, 2001.
- Цырлина Т.В., Курилова Т.Н.. Школьный мир современной Америки. Курск, 1992.
- Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. М.: 1993.
- Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе. М.: 2000.
- The Almanac of Education Choices. Private and Public Learning Alternatives and Homeschooling. Ed. Jerry Mintz. A Solomon Press Book, 1995.
- David Gribble. Real Education. Varieties of Freedom. Libertarian Education. 1998.
- John Holt. Freedom and Beyond. Boynton/Cook Publishers. 1995;
- John Shotton. No Master High or Low. Libertarian Education and Schooling in Britain. 1890-1990. Bristol, Libertarian Education, 1993.