

УДК 378.046

ОСОБЕННОСТИ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРАКТИК СВОБОДНЫХ ШКОЛ)

ПРИПУТНЕВ Александр Сергеевич,
магистрант;

НЕСТЕРОВА Ирина Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики,
Воронежский государственный педагогический университет

АННОТАЦИЯ. Авторы статьи предприняли попытку определить некоторые отличительные характеристики альтернативного образования. На примере практик свободных школ показаны иные формы организации и реализации образовательного процесса, опирающегося на личность отдельного ребенка, где учащийся в полной мере выступает субъектом образовательного процесса.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: кризис образования, альтернативное образование, свободные школы, свободное воспитание, педагогическое взаимодействие, индивидуальная образовательная траектория.

PECULIARITIES OF ALTERNATIVE EDUCATION (THROUGH THE EXAMPLE OF FREE SCHOOLS PRACTICAL TRAINING)

PRIPUTNEV A. S.,

Master Student;

NESTEROVA I. N.,

Cand. Pedagog. Sci., Docent of the Department of General and Social Pedagogy,
Voronezh State Pedagogical University

ABSTRACT. The authors of the article attempted to identify some of the distinctive characteristics of alternative education. Through the example of free school practice, other forms of organization and implementation of the educational process are shown, based on the personality of the particular child, where the student is fully a subject of the educational process.

KEY WORDS: education crisis, alternative education, free schools, free education, pedagogical interaction, individual educational trajectory.

В настоящее время традиционное образование, в своей основе имеющее такие характеристики, как классно-урочную систему, субъект-объектные отношения между учителем и учеником, передачу информации учащимся в готовом виде, отсутствие по большому счету индивидуальной образовательной траектории, ориентацию на объем теоретических знаний и т.д., должно утрачивать свои лидирующие позиции в деле образования и воспитания подрастающего поколения, так как не соответствует самым главным требованиям современной ситуации – быстро развивающемуся миру, все нарастающей идее гуманизации общества и необходимости решать жизненно важные задачи [1]. В связи с этим одним из вариантов выхода из сложившейся кризисной ситуации в сфере образования может быть приход на смену привычным всем школьным традициям альтернативного образования, имеющего совершенно иные формы организации и реализации образовательного процесса, опирающегося на личность отдельного ребенка и позволяющего каждому ребенку выбирать свой путь развития.

И если сегодня альтернативное образование ещё не сменило традиционное, то лишь по причине прочных связей последнего с существующими на сегодняшний день во всем мире консервативными формами жизни общества, к каким можно отнести форму управления государствами, многовековые традиции, страх перед кардинальными изменения-

ми. Ещё одной немаловажной проблемой, мешающей выдвигению альтернативного образования на передний план жизни, является консерватизм педагогов, привыкших работать по-старому, и непонимание многими преимуществ альтернативного образования, его роли в формировании и развитии личности ребенка.

В связи с этим возникает необходимость остановиться на характеристике основных отличительных особенностей такого образования. Мы их рассмотрим на примере опыта работы свободных школ (Саммерхилл, Садбери Вэлли, школа-парк М.А. Балабана). В той или иной мере выделенные нами ниже особенности присущи каждой из названных школ и, более того, другим формам альтернативного образования, хотя наиболее ярко проявляют себя именно в школах, основанных на наличии свободы выбора.

Одной из главных особенностей свободных школ является выдвигение на первый план человека как высшей ценности общества, признание его уникальной природы, уважение его индивидуальных жизненных целей, запросов и интересов (не будем забывать, что мы говорим не о взрослом человеке, а о ребенке в полном смысле этого слова). К отличительным чертам таких школ отнесем следующие:

- идеализация детства, вера в безусловное совершенство детской природы;
- отказ от любого принуждения и насилия над ребенком;
- вера в способности ребенка к саморегуляции;

— восприятие и понимание ребенка как равноправного субъекта образовательного процесса.

Вера в безусловное совершенство детей не должна быть слепой; она должна говорить лишь о том, что ребенок не нуждается во взрослом управлении своей жизнью, что, отказавшись от принуждения в обучении и уж тем более от насилия, учитель дает ребенку полную свободу быть тем, кем он хочет, изучать и интересоваться тем, что интересно. А. Нилл в своей книге пишет: «Мы должны позволить детям <...> свободно следовать своим собственным детским интересам на протяжении всего детства. Когда сталкиваются индивидуальные и общественные интересы ребенка, предпочтение должно отдаваться индивидуальным. Вся идея Саммерхилла состоит в освобождении: разрешить ребенку следовать своим естественным интересам» [10].

Более того, Касимова Р.Ш. при описании опыта школ Садбери Вэли, утверждает, что для ребенка возможность и желание организовывать свою жизнь, то есть, быть саморегулируемым, есть не что иное как одна из главных жизненных потребностей [6].

При наличии перечисленных особенностей в полной мере происходит взаимодействие ребенка с окружающим миром, что наиболее сильно влияет на эмоциональную составляющую личности. Как отмечал Л.С. Выготский, эмоциональная сфера — есть центральное звено психической жизни ребенка. Эмоции, являясь одним из важнейших образований в его (ребенка) жизни, способствуют психической устойчивости и расширяют возможности для собственного сознания.

Говоря о практике свободных школ, нельзя не отметить, что здесь совершенно иной подход к организации взаимодействия: все педагоги относятся к детям, как к равным, с уважением, за тем лишь исключением, что на взрослых лежит больше ответственности в обеспечении безопасности детей [6, 10]. В ответ на это дети чувствуют себя спокойно и комфортно, что повышает их уровень безопасности, т.е. физической и психологической защищенности; появляется уверенность в себе, ведь дети знают, что есть взрослые, на которых они могут положиться и с помощью которых могут решить свои важные проблемы. А это, в свою очередь, усиливает стойкое положительное эмоциональное состояние детей. Где в сегодняшних традиционных школах можно увидеть, чтобы учителя относились к детям, как к равным партнерам? Подавляя детскую непосредственность и активность, проявляющиеся в играх, запрещая им быть самими собой, с самого первого класса обучения над ребенком нависает более или менее строгий учитель, который всегда будет ставить себя выше ребенка, уже только потому, что он учитель. А ведь игры в любом детском возрасте являются целостными формами межличностных отношений и порой рождают в детях яркие эмоциональные откровения.

Уважая детскую природу, отказываясь от любого насилия, ставя ребенка на одну ступень с собой (приподнимая ребенка до своего уровня), учителя свободных школ избегают эмоционального насилия над детьми. Напротив, систематическое неуважение приводит к обесцениванию реально существующих чувств, эмоций и желаний у детей. Это самый быстрый способ надломить веру ребенка в свои способности и силы. Сравнивая опыт свободных школ с обучением в школах традиционных, можно увидеть широкую пропасть между равноправным (партнер-

ским) отношением учителей и учеников с одной стороны, и доминированием, авторитаризмом, а порой и агрессией учителей с другой. Но хуже всего то, что при традиционном, авторитарном подходе, реализуемом в массовой школе, можно наблюдать отсутствие уважения к ребенку, что приводит к надлому веры ребенка не только в себя, но и в учителя. В трудах К. Роджерса довольно часто можно встретить рассуждения, согласно которым уважение — есть принятие другого человека (в нашем случае, ребенка), как индивида, имеющего ценность. При принятии и понимании потребностей ребенка, учитель становится на одну ступень отношений с учеником, превращаясь в его спутника и помощника, если это потребует ученику. Рассуждая далее, К. Роджерс приходит к выводу, что при наличии такого рода отношений ребенок становится более цельным и действенным. У него проявляется меньше «невротических черт и больше качеств нормального человека». Он, и это очень важно, не имеет страха, то есть, более открыт и уверен в себе, в своих действиях [12].

Непосредственно с эмоциональной сферой детей связана другая особенность свободных школ. Речь идет о наличии «свободы выбора». Данная особенность, безусловно, является частью, важной и неотъемлемой составляющей уважительного отношения к ребенку, но нами она будет рассмотрена отдельно, как одна из определяющих всю школьную жизнь детей в системе образования, представленного свободными школами.

В психологии человека определяют в том числе, как существо, производящее выбор [11]. Применительно к нашему вопросу, свободный, а значит, личный выбор ребенка, состоит в возможности непосредственно влиять на свое образование и воспитание. В основе практик свободных школ лежит именно выбор ребенка или, по-другому, его личный поступок, совершаемый в условиях свободы, что избавляет подрастающую личность от многих психологических проблем [3]. В свободных школах Саммерхилл и Садбери Велли это проявляется в возможности каждого отдельного ребенка определять, чему и как он будет обучаться, и будет ли он обучаться вообще. Более того, в указанных школах наряду со свободой выбора обучения стоит свобода принятия решений о собственной жизни в рамках школы, что позволяет детям учиться брать на себя ответственность [3]. Например, А. Нилл пишет о себе: «Мальчиком я изучал латынь, вернее, мне давали латинские книжки, по которым я должен был учиться. Я тогда по ним ничего не мог выучить, потому что все мои интересы были совершенно в другом. В 21 год я обнаружил, что не могу поступить в университет без знания латыни. Менее чем за год я достаточно освоил латынь, чтобы сдать вступительные экзамены, личный интерес побудил меня ее выучить» [10]. В экспериментальных школах-парках М.А. Балабана (хотя не в такой кардинальной форме, как в школах Саммерхилл и Садбери Велли) у ребенка существовала возможность выбора предметов обучения, учебных дисциплин, что говорит о том, что учащийся мог отказаться от занятий, не имеющих для него какую-либо ценность. Говоря об идеях свободного воспитания, особо подчеркнем, что свободный выбор понимается и как наиболее «рациональная индивидуальная стратегия в ситуации неопределенности» [11]. Более того, для осуществления свободного выбора необходимо выполнение следующих условий:

— человек должен иметь возможность создать внутри себя варианты выбора,

— должен иметь возможность воспользоваться созданным выбором.

Здесь мы ссылаемся на работу Н.Ф. Наумовой, в которой подчеркивается сфокусированность данных условий и влияние их на развитие и становление личности [9]. В работе ряда авторов [9; 11] вопрос свободы выбора рассматривается в большей степени с общих позиций, у нас же нет причин не конкретизировать его, применительно к детскому возрасту.

Свободный выбор, по описанию Л.С. Выготского, есть выбор, определяемый изнутри самим ребенком [5]. То есть, отсутствие в наших традиционных школах свободного выбора того, чему, каким способом и в какой мере учиться, указывает на отсутствие внутренней потребности ребенка к обучению, что в свою очередь приводит к отсутствию мотивации и появлению формализма, лености и скуки в процессе обучения. Только обучение, базирующееся на внутренней потребности, на собственном желании, является наиболее успешным, потому что ребенок видит необходимость прилагать собственные усилия. То есть, личное желание учиться или не учиться имеет под собой определенные цели, которые определяют внутренними мотивами ребенка, а значит, эти цели наиболее сильные и долговечны.

Нами уже было отмечено, что наличие свободного выбора приводит к усилению чувства ответственности. Хотелось бы подробнее остановиться на данной особенности, присущей практикам свободных школ. Вопрос личной ответственности за свой выбор, безусловно, исходит из наличия уважительного, гуманистического отношения к ребенку и присутствия возможности выбора. И чем более «открытой жизнью живет ученик, чем больше ему позволяют, тем более ответственным он становится за свои поступки, проблемы и свою жизнь» [12]. В таком случае фокус интересов и переживаний ребенка перемещается внутрь себя, открывая ему возможности управлять своей школьной жизнью. На собственном примере, каждый из нас может отметить, что опыт принятия на себя ответственности за свой выбор, свои поступки и свою жизнь, если мы не делали этого раньше, поначалу имеет пугающее действие, наводит на нас страх. Именно поэтому ребенку с самого раннего возраста необходимо предоставлять свободу выбора, создавать такие условия, в которых бы он мог принять ответственное для себя решение, и этот шаг будет для него как исследование неизведанного и небывалого раньше опыта. Это подтверждается размышлениями М.А. Балабана [2] о резко возрастающей внутренней ответственности за свои действия при наличии возможности выбора материала и способа обучения, вследствие чего школьные процессы заучивания и зубрежки переводятся в эффективные формы развивающей деятельности. Мы имеем в виду, что взрослый, охваченный пассивностью, отсутствием выбора в своей жизни (когда ответственность постоянно лежит на ком-то другом, на начальнике, на супруге, на случае), с большим страхом берет на себя тяжесть активной свободной жизни и личной ответственности. У ребенка опыта пассивной жизни, при нормальном взрослении, нет, потому как уход и помощь за ним в период младенчества и раннего детства не отнимают у него возможность развиваться и позвать мир, более того, они очень быстро отходят на второй план, когда ребенок первый раз говорит «я сам» и «не нужно мне помо-

гать». Ему интересен процесс личного участия, это уже и есть первые акты ответственности.

Когда мы говорим о школьной жизни и вспоминаем опыт работы свободных школ в плане принятия учениками ответственности за свой выбор, мы также не можем не отметить, что в данных практиках повсеместно присутствует открытая среда для общения детей друг с другом и для совместной деятельности: неважно, будь то деятельность физическая, интеллектуальная или иная. Если в школьном коллективе происходит открытое взаимодействие учеников друг с другом и учителями, сфера общения детей является очень широкой по своей сути, а это ещё один аспект, положительно влияющий на повышение ответственности школьников, и здесь уже можно говорить об ответственности социальной [7]. Дети, активно общающиеся со своими друзьями не только во время перемен, но на всем протяжении школьного обучения, имеют совместные цели и гораздо быстрее и легче приходят к общим решениям, активно помогают друг другу, сообща добиваются положительных результатов. В практике школы-парка М.А. Балабана существовали открытые студии свободного доступа, где ученики могли свободно общаться друг с другом и друг другу помогать. В данной школе существовала практика помощи старших учеников младшим, но эта помощь была основана на взаимном желании развиваться и учиться в выбранном направлении. Следовательно, каждый из тех ребят, кто помогал младшим или кто работал в разновозрастных группах из нескольких человек, поддерживал друг друга не только в плане образования, но способствовал созданию благоприятного психологического климата, помогая другому не опустить руки и не оставить начатый предмет обучения. При таком взаимодействии обеспечивался существенный прогресс в освоении учащимися знаний, повышалась мотивация учения и уверенность в достижении целей.

На этом фоне коллективного взаимодействия детей, осуществляемого в рамках свободных школ, усиливается стремление детей к самостоятельности и самоконтролю, к личной и социальной ответственности [13]. Последнее особенно ярко контрастирует с сегодняшней школьной действительностью, когда с первого класса любой нашей школы детям запрещается разговаривать друг с другом на уроках, а помощь и подсказка расценивается, как преступление. И учителя и родители, воспитанные на тех же принципах традиционной школы, уверенные, что другого варианта развития событий в классах быть не может, лишают детей возможности постоянного общения, что в свою очередь мешает процессу социализации в стенах школы. Конечно, мы понимаем, если в процессе обучения будет организован постоянный коллективный диалог, это еще не выход традиционного образования за свои рамки.

Что касается практик Садбери Вэли и Саммерхилла, то ярким подтверждением положительного влияния на развитие детей служат органы самоуправления, основанные детьми и ими же управляемые. В данном случае участие в жизни школы, являясь добровольным, создавало огромный опыт ответственного поведения и группового взаимодействия на собраниях и советах, где обсуждались значимые для школьников вопросы.

В Садбери Вэли модель детского самоуправления создавалась не только учениками, но и учителями и родителями, имевшими такие же права, как и дети.

Самоуправление детей ничем не напоминает реальную структуру распределения власти в той или иной стране, а скорее походит на игру, имитирующую настоящую школьную жизнь. Но решаемые детьми на общих собраниях вопросы, рассматриваются совершенно серьезно [6].

В Саммерхилле дети вместе с учителями собираются каждую неделю на общем собрании, где решаются как самые важные вопросы, например, следует ли строить спортивную мастерскую и кто это будет делать, так и будничные, например, что делать, если один из мальчишек постоянно без разрешения берет чужие велосипеды [10].

К примеру, А. Нилл пишет: «Наши общие собрания по субботам, к сожалению, выявляют некоторое противостояние между детьми и взрослыми. Это естественно, так как в сообществе людей разного возраста взрослые не должны жертвовать всем ради младших, иначе они окончательно испортили бы детей. Взрослые жалуются, что шайка старших школьников не дает им уснуть своим смехом и разговорами, после того как все уже легли. Гарри жаловался, что он потратил целый час, расчерчивая доску для входной двери, сходил на ланч и, вернувшись, обнаружил, что Билли превратил ее в полочку. Я выдвигаю обвинения против мальчиков, которые позаимствовали и не вернули мой паляный набор. Моя жена поднимает шум из-за того, что три малыша, которые пришли после ужина и заявили, что они голодны, получили по куску хлеба с джемом, а наутро хлеб валялся в холле. Питер печально докладывает, что в гончарной мастерской наши разбойники кидались друг в друга его драгоценной глиной. Вот так она и идет, эта борьба между взрослой точкой зрения и детской несознательностью. Но борьба никогда не переходит на личность; никто не таит зла по отношению к конкретному человеку. Этот конфликт делает Саммерхилл очень живым» [10].

Подобные практики самоуправления влияют на формирование таких качеств личности, как целостность, коммуникативность, стремление к продуктивной самоактуализации своих способностей, способность корректировать свою деятельность [6]. И на этом фоне коллективного взаимодействия детей, осуществляемого в рамках свободных школ, усиливается стремление детей к самостоятельности и са-

моконтролю, к личной и социальной ответственности [13]. Данное заключение находит подтверждение в трудах Л.С. Выготского, считавшего, что развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество с другими людьми. Если говорить о школе, другими людьми здесь выступают друзья и учителя. По Л.С. Выготскому, коллективная деятельность между взрослым и ребенком в процессе обучения должна происходить на «равных» позициях [5]. Возвращаясь к практикам свободных школ, это значит, что учитель не должен абстрагироваться от потребностей школьника, от помощи ему, от сотрудничества, но все вышесказанное должно происходить лишь при желании и необходимости со стороны ребенка.

Как социальную, так и личную ответственность нельзя привить извне. «Проблемами» можно ребенка запугать, тогда он будет готов исправить что-то или не делать чего-то, но это не есть ответственность, потому что страх на школьника действует ровно столько, сколько он с ним сталкивается, и как только ребенок выходит за стены школы, страх пропадает, а с ним теряется и мнимая ответственность за плохие оценки, невыполненное домашнее задание и т.д.

Мы рассмотрели лишь несколько основных особенностей свободных школ, в которых не получение знаний, а ребенок является высшей ценностью, главной фигурой образовательного процесса, в котором детям предоставляется свобода выбора и, вследствие чего, ребенок становится ответственным за свои поступки и действия.

Конечно же, в рамках одной статьи невозможно подробно остановиться на всех отличительных характеристиках альтернативного образования. Однако все они базируются на следующих основополагающих идеях, к которым отнесем следующие:

- уважение ребенка и принятие его индивидуальности, обращение с ним, как с равным;
- наличие у ребенка свободного выбора;
- сформированная личная и социальная ответственность ребенка за свои действия и свой выбор.

Указанные отличительные характеристики альтернативного образования служат самой главной цели свободного воспитания – достижению детского счастья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асмолов, А.Г. Психологические основы образования : интервью [Электронный ресурс] / А.Г. Асмолов. – Режим доступа: <https://www.svoboda.org/a/24197572.html>
2. Балабан, М.А. Школа-парк. Как построить школу без классов и уроков [Текст] / М.А. Балабан. – М.: Первое сентября. 2001. – 208 с.
3. Валеева, А.А. Альтернативное образование в странах британского содружества: история, теория, практика [Текст] / А.А. Валеева, Д.Р. Гизялова. – Казань, 2009. – 202 с.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1999. – 247 с.
5. Выготский, Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте [Текст] / Л.С. Выготский // Теории учения : хрестоматия. Часть 1. Отечественные теории учения. – М.: Помощь, 1996.
6. Касимова, Р.Ш. Альтернативная образовательная система Сарберри Вэри Скул [Текст] / Р.Ш. Касимова. – Казань, 2012. – 52 с.
7. Лаврентьева, О.А. Особенности формирования социальной ответственности в подростковом возрасте [Текст] / О.А. Лаврентьева // Вестник КГУ им Н.А. Некрасова. – 2015. – Том № 21. № 4. – С. 33-36.
8. Леонтьева, О.М. Читая Александра Нилла [Электронный ресурс] / О.М. Леонтьева. – Режим доступа: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200007512>
9. Наумова, Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения [Текст] / Н.Ф. Наумова. – М., 1988. – 200 с.

10. Нилл, А. Саммерхилл. Воспитание свободой [Текст] / А. Нилл. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 194 с.
11. Носкова, Н.В. Проблема выбора и психология возрастного развития человека [Текст] / Н.В. Носкова // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – Вып. 3 (10). – 2008. – С. 59-70.
12. Роджерс, К. О становлении личностью. Психотерапия глазами психотерапевта [Текст] / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 251 с.
13. Урунтаева, Г.А. Детская психология [Текст] / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2013. – 337 с.