

# АКТУАЛЬНЫЕ ДИСКУССИИ

УДК 373.013.2  
ББК Ч 424 (2) + Ч 463

## СВОЕОБРАЗИЕ СВОБОДНЫХ ШКОЛ: ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Е. А. Александрова

В последние годы свободные открытые школы приобрели небывалую популярность, так как свобода как педагогическая категория возводится в статус социальной и индивидуальной ценности во всем цивилизованном мире. Для изучения их влияния на развитие детей и осмысления педагогического опыта была создана специальная научно-исследовательская организация – Центр межкультурной документации США. В 1975 году идея создания школ, в основе которых лежит свободный выбор дисциплин и выполнение самостоятельных исследовательских проектов, была названа необходимым условием в решении национальных проблем образования США. И государственные альтернативные школы заняли прочное место в педагогической системе не только этой страны, но и многих других (Нидерланды, Германия и др.).

Эти учебные заведения своеобразны и разительно отличаются от традиционной, авторитарной школы, что привлекает не только детей, но и родителей. Особенно тех, для кого первичным является не объем знаний, а эмоциональный комфорт ребенка, его душевное и физическое благополучие, умение ориентироваться в море информации, самостоятельно приобретать действительно необходимые им знания, умения и навыки.

Большое количество альтернативных учебных заведений, естественно, породило их многообразие. Классическим примером свободной школы является школа Александра Нила «Саммерхилл» [1]. Иван Ильич подарил миру идею об «обществе без школ», поскольку, по его мнению, личная свобода реализуется в свободном активном диалоге людей и в свободном общении их с культурой. Открытые школы с непрерывным циклом обучения предлагают ученикам свободу выбора темпов и сроков обучения. Там обучаются ученики разного возраста и уровня подготовки, прервавшие свои занятия в других школах и после перерыва решившие начать учиться дальше так, как им удобнее, в той среде, которая им лучше подходит.

Другие сторонники свободного воспитания, последователи Кольберга, разработали и совершенствуют проект «школа-внутри-школы» (ШВШ). Наиболее знаменита из них школа «Бруклайн». Этот проект представляет собой сообщество учителей и учеников разных классов для работы по альтернативной программе в рамках обычной традиционной школы. Последователи Кольберга разработали программы, рассчитанные на разный темп изучения: от одного дня до нескольких часов. Этот проект имеет множество вариантов, так как по такому типу могут работать и свободная, и открытая школы, а также несколько мини-школ или объединенные одной идеей школы, расположенные рядом друг с другом, и т. д.

Сторонники продуктивного образования, испытав потребность уменьшить наполняемость классов без вложения особых материальных и физических затрат (что важно для нашей страны в сложившейся социокультурной и экономической ситуации), создали движение «школы без стен» [2]. Они поставили себе задачу обеспечить свободное воспитание посредством активности детей в социуме, когда весь город становился для них местом обучения. Это движение впоследствии получило свое название «город-как-школа» [3] и представляет собой реально действующую систему продуктивного образования, в которой работают принципы свободного воспитания, педагогической поддержки и личностно ориентированного обучения [4]. Обязательным, привычным элементом педагогического процесса является не просто посещение библиотек, музеев, судов, выставок, лабораторий и прочих учреждений, а непосредственная работа в них при выполнении какого-либо задания, проекта. В принципе, любая организация может служить источником знаний, и любая практическая деятельность – мотивом для появления интереса у ребенка. Здание же школы служит исключительно для анализа предыдущих экскурсий и планирования следующих, обмена опытом и совместных рефлексий. Образцом подобных образовательных учреждений служит средняя школа «Ганновер», штат Нью-Хемпшир.

Возникновение, становление и развитие большого количества разнообразных свободных школ продиктовано необходимостью решать ряд важных проблем. Например, таких, как почему все чаще ученики прибегают к помощи компьютерных программ и всяческим брошюрам по самообразованию, а родители вкладывают деньги в репетиторство? Почему сегодня школа обучает одному, а ученик за ее стенами сам стремится научиться совсем другому и, главное, по-другому?

На наш взгляд, это связано с тем, что в ситуации рыночных отношений практика массовых профессий все стремительнее уходит в прошлое, уступая место «штучным». При этом, овладевая одной и той же профессией, люди становятся разными профессионалами и работают по-разному. Даже у алгоритми-

зированных исполнителей начинают цениться, наряду со знаниями, индивидуальные профессиональные особенности и ключевые компетентности. И успешность человека начинает, наконец, определяться не только объемом знаний, а его мобильностью, умением неординарно подойти к решению проблемы, самостоятельностью в поиске необходимой информации и т. п.

Еще одним аргументом в пользу свободных школ является смена статуса родителей: из пассивных объектов они превращаются в активных заказчиков образования. Школа перестает, в их понимании, быть чем-то незыблемым, директивно определенным, становясь «своеобразным товаром» на рынке образовательных услуг.

Кроме того, современные родители быстрее и острее осознают роль и значение индивидуальности в современных условиях. «Разность» в интересах, в темпах учения, в физических возможностях и образовательных потребностях порождает тревогу, что массово-уравнительный подход навредит ребенку, которому предстоит жить не в коллективном прошлом, а в индивидуальном настоящем-будущем.

Нужно сказать, что образовательный рынок современной России уже адекватно отреагировал на этот запрос. Дистанционное образование, Интернет-школы, компьютерные программы и хорошие толковые методические брошюры для самообразования и самоконтроля становятся неотъемлемым и доступным явлением современного образовательного пространства.

Именно индивидуальные формы предоставляют возможность учащемуся выбрать себе наиболее оптимальный ритм учения, подбирая его согласно собственным психофизическим особенностям. Благодаря вариативным видам учения у учащихся резко снижается вероятность возникновения конфликтных ситуаций, как с преподавателями, так и с соучениками. Наконец, индивидуальные формы обучения дают возможность людям с ограниченными возможностями в полной мере удовлетворить свои образовательные потребности.

Общественный заказ на образование личности с индивидуальной моделью поведения, в равной степени включающей умение делать персональный выбор и отстаивать свое право на него, потребность в самостоятельности и персональной ответственности подкреплен и документально: в ст. 2 п. 5 Закона «Об образовании» свобода в образовании названа принципом государственной политики [5]; в национальной доктрине образования РФ [6] формирование навыков самообразования и самореализация личности заявлены в числе прочих основных целей и задач образования, а обеспечение свободного выбора форм образования – задачей государства. Индивидуализация образовательного процесса за счет многообразия видов и форм образовательных учреждений

и образовательных программ, учитывающих интересы и способности личности, названа ожидаемым результатом реализации доктрины.

Теоретически государственный заказ на подобное образование уже документально провозглашен, но на практике реализуется крайне редко. Хотя уже можно говорить о том, что модели свободного образования практически сформировались. Методическая система в общем виде оформлена и апробирована. Ее основой является реальная опора на самопозицию учеников, на свободу выбора, то есть на личностное самоопределение человека.

Свободные школы отличаются от авторитарных тем, что они атехнологичны, мобильны, глубоко личностны, индивидуализированы [7].

**Свобода не может быть алгоритмизирована!** Эту систему невозможно в неизменном виде применять в любой школе – она субъективна по определению, а значит поливариантна. Но элементы ее организации, несомненно, подлежат «растиражированию».

Отметим, что Свобода как педагогическая категория трактуется сегодня не в позиции «от чего свободны», а «для чего». Свободны для самоанализа, поиска своего личного пути и выбора приемлемых способов самореализации.

Кратко оговорим нашу позицию относительно соотношения понятий индивидуальности/коллективности, свободы/ответственности.

Поскольку индивидуальность однозначно есть порождение социальной активности личности, то «самость» может быть выработана в сочетании с коллективной работой, присутствием коллективного разума. Доказательством тому – общие собрания, являющиеся неотъемлемым элементом школ свободного образования.

Говоря о свободе/ответственности, не забудем о процессе взросления ребенка. На каждом этапе своего развития он способен нести определенную ответственность. Следовательно, предоставим ему на каждой ступени его развития ту степень свободы, за которую он может нести ответственность.

Будет ли это являться ограничением свободы личности? Получается ли, что мы говорим об уровне свободы ребенка? На наш взгляд, *уровни свободы являются как бы переходным этапом от полного закабаления ребенка к другой крайности – неограниченной свободе*. Если обратиться к педагогическому наследию, мы увидим, что во всех моделях свободного образования нет примеров предоставления ребенку именно неограниченной свободы. Даже в случаях признания за ребенком права на свободу действий и выбора существует система правил – ограничений, которые вырабатывают сами же дети, например, «не навреди своей жизни и жизни другого человека».

Не будем останавливаться на концептуальных положениях педагогики Свободы – достаточно взять подшивки научного сборника «Новые ценности

образования», газеты «Первое сентября» и познакомиться в числе прочих работ со статьями О. С. Газмана, Н. Б. Крыловой, манифестами С. Соловейчика. Мы постараемся в тезисной форме изложить лишь характерные особенности организации обучения в свободных школах, отмеченные как необходимое условие практически во всех работах родоначальников педагогики Свободы – К. Н. Вентцеля, Г. Винкена, А. У. Зеленко, А. Нила, С. Т. Щацкого, Р. Штейнера и в практике упомянутых нами выше школ.

**Особенности атмосферы образовательного пространства:**

- сравнительно небольшое (для крупных городов) число обучающихся детей – не более шестисот человек;
- реальное равенство детей и взрослых, основанное на чувстве сообщества, со-трудничества;
- всемерное обращение школы к родителям, включение их в число субъектов образовательного процесса;
- общение команды преподавателей – коллектива разнотолковых единомышленников в форме со-вещаний, а не со-браний (совместной брани);
- трансформация роли педагога с «барьерной» на компенсирующуюся «опорную», где учитель – индивидуальный консультант, помощник, советчик, со-трудник;
- проведение совместных совещаний всех субъектов сообщества;
- совместная разработка ими небольшого количества понятных лаконичных и обязательных абсолютно для всех правил и границ, обеспечивающих свободу, то есть связанных с безопасностью жизни;
- ответственность за процесс образования возложена в первую очередь на ученика, который развивает у себя учебные способности, а затем на школу, которая отвечает за создание условий, обеспечивающих продвижение учеников (но не за конечный результат их учения!).

**Особенности методических подходов:**

- обучение – средство воспитания;
- содержание образования формируется не с позиции педагога, а с позиции ученика. Оно отбирается по принципу реализации основных человеческих потребностей, в том числе потребности в сотрудничестве, взаимодействии, самостоятельном приобретении опыта и саморазвитии;
- доминирующей формой образовательного процесса является творческая, исследовательская, индивидуальная деятельность детей в мастерских, в мастер-классах, в студиях и т. п.;
- обеспечение максимально возможной свободы учеников при выборе занятий, очередности изучения дисциплин, времени и места занятий, источников знаний, помощника и т. п.;

- заключение контракта между учеником и учителем, где ученик обязуется за определенное время самостоятельно проработать определенный материал;
- опора учителя на индивидуальный опыт деятельности ребенка;
- разумное сочетание активных форм и способов обучения: от блоков в режиме «нон-стоп» до традиционного пошагового объяснения. Сочетание полилоговых форм (дискуссий, дебатов, свободной работы группами) с монологическими (работой над творческими и/или исследовательскими проектами, рефератами, тестовыми методиками самоанализа, что влечет за собой самостоятельную работу с книгами, поиском сведений в Интернете, лабораторную деятельность);
- использование самооценки учащегося на всех этапах образовательного процесса: от планирования индивидуального маршрута до контроля собственной успешности;
- регулярное проведение совместных со взрослыми и детьми *разных возрастных* групп школьных праздников;
- традиция постановки спектаклей силами детей по «детским» и «взрослым» сценариям, самостоятельное создание ими школьных газет, журналов, фильмов;
- взаимные посещения занятий учителей из разных школ для обмена опытом; переписка между школами.

**Особенности организации пространства и материального обеспечения [8]:**

- максимально возможное приближение школьного здания к природе;
- наличие открытых предметных кабинетов, лабораторий, где в течение дня можно получить консультацию учителя – помощника и организатора, но не лектора – и показать ему окончательный результат самостоятельной работы для обсуждения и разработки стратегии дальнейших действий;
- подвижность учебной мебели в кабинетах для свободного ее перемещения с целью создания условий для групповой и индивидуальной работы. Например, столы расставлены группами по четыре, несколько отдельных парт вдоль окна или у стены оставлены свободными. В принципе, свобода организации пространства предполагает возможность заниматься и на полу, и на подоконнике;
- наличие библиотеки и видеотеки со множеством словарей, картотеками, художественной литературой, учебных фильмов, компьютерами с подключением к сети Интернет;
- наличие школьной типографии (в разных вариантах, в зависимости от финансовых возможностей), позволяющей выпускать школьную стенную газету;

ту, печатать сочинения и карточки. Впрочем, сегодня ее успешно заменяет компьютерный зал с необходимой множительной техникой.

**Особенности решения кадрового вопроса и проблемы управления.**

Работая в системе свободного образования, администрация принимает следующую позицию: ожидать от детей того же, что ожидают и от коллег, и от самих себя. И наоборот. Следовательно, административный контроль изменяет свой характер, принимая открыто-косвенные формы. В качестве регулирующих средств начинает выступать диалог как средство анализа, совместная с педагогами рефлексия события-мероприятия, совместное планирование и т. д. Широко практикуются вопросы на самопонимание учителем ситуации типа: с какой проблемой вы встретились, работая над...? каковы результаты предыдущего тестирования, как они соотносятся с...? и т. п.

Совершенно реальной и оправданной в системе становится должность тьютора (куратора, освобожденного классного воспитателя), который осуществляет психолого-педагогическое сопровождение ученика.

В традиционных школах тьюторы обычно курируют класс/классы одно-возрастных детей, так сказать, по «горизонтали». В свободных школах становится возможной его работа с разновозрастными детьми, по «вертикали». Это создает ряд сложностей, связанных с восприятием ребенком системы свободного образования: дети не привыкли работать в индивидуальном свободном режиме; они оказываются в ситуации вне постоянного общения со сверстниками; на занятиях они сталкиваются с другими учащимися из разновозрастных групп, но близкими по интересам, умениям, знаниям, что непривычно; непривычной является, как ни странно, и более комфортная обстановка: нет сравнения детей друг с другом, нет проблем лидеров и изгоев.

В этой ситуации детям требуется поддержка взрослого человека. Таким образом, тьютор в свободной школе – это педагог-профессионал, выступающий помощником, защитником, психологом, координатором, посредником, организатором по запросу растущего человека.

Кроме этой должности в штате свободных школ существуют еще ряд других, причем, мы просим обратить внимание не столько на их названия, сколько на изменение содержания их деятельности.

*Методист* – это специалист, помогающий учителям организовать самостоятельную работу школьников. Он превратился из инструктора в прямого помощника учителя в процессе создания дидактических материалов, анализа педагогических ситуаций, проектирования процесса педагогической поддержки и т. п.

*Процессуальный супервизор*. Посещая занятия педагога, он оценивает его деятельность, процесс урока. При этом он не только инспектирует занятия,

но раз в неделю сам дает урок, показывая учителям образец работы. Работает в тесном контакте с методистом.

«Лечебный» педагог – «лечит» учебные проблемы: ребенок медленно читает, не может организовать выполнение самостоятельной работы, не умеет работать со справочной литературой – это сфера приложения сил «лечебного» педагога.

Перечислим остальные штатные единицы: учебный супервизор, координатор по отсутствующим, советник-консультант тьюторов по помощи и поддержке, психологи, специалист по выбору пути (акцент, не то, что выбрали, а как вы выбрали), школьный полицейский, медицинская сестра.

Не секрет, что подобный подход к организации образовательной среды, в частности, и образовательного пространства в целом, вызывает множество вопросов у консервативно настроенной части педагогического сообщества. Так, по мнению оппонентов, свободные школы являются базой для обкатки методов манипуляции сознанием – скрытого воздействия на учеников и родителей с целью воспроизводства общества людей, не способных охватить разумом общую картину мира и вынужденных встраиваться в систему общественных отношений в качестве исполнителей второстепенных ролей.

Один из преподавателей гимназии Саратова озвучил опасения по поводу свободного воспитания: ребенок в ситуации свободы не привыкает трудиться, не делает усилий над собой, чтобы стать личностью. Таким образом, констатирует он, видимость свободы оборачивается на следующем этапе худшей формой зависимости от всего вокруг. Есть ли это рабская зависимость от Свободы? Не страшит ли это ее пропагандистов? Зачем России нужны такие школы? Какова цель организаторов подобных школ?

Прежде, чем ответить на эти вопросы, позволим себе небольшую реплику.

Обсуждение этих вопросов с аудиторией показало, что подлинной подоплекой подобных опасений практически у всех педагогов-практиков является тезис о том, что ребенок в ситуации свободного выбора, сам выбирая себе педагога, «голосует ножками». Получает возможность обозначить некомпетентность учителя, неумение работать в ситуации индивидуального образования. Сразу оговорим, что это не вина, а беда современного российского учителя. В педагогических институтах и университетах их не учат работать с индивидуальностью, и, по мнению В. В. Семенцова, индивидом (от лат. *individuum* – неделимое) в существующей системе образования является не человек, а класс-комплект [9].

Действительно, именно класс-комплект финансируется государством как неделимое целое, на него составляются учебные программы, проектируются школы и комплекты школьной мебели. И в вечном споре – чью индивидуальность сохранять: растущего человека или класс-комплекта – последний повсе-

местно одерживает верх, да и учителей учат работать с классом, а не с учеником.

В ситуации подобного глобализма педагогического сознания переход к восприятию и, тем более, личностному принятию идей педагогики Свободы явно труден и тернист.

Постараемся теперь дать ответы на вопросы оппонентов.

*Зачем России нужны такие школы?*

Чтобы уйти от практики воспитания людей, не способных разумно и свободно ориентироваться в ситуации выбора.

*Какова цель организаторов подобных школ?*

Создать условия для того, чтобы ребенок научился самостоятельно «добывать» необходимую ему информацию и чувствовать себя уверенно при самостоятельном разрешении любой проблемы: личностной или учебной.

*Будет ли свободная школа воспитывать людей, вынужденных встраиваться в систему общественных отношений в качестве исполнителей второстепенных ролей?*

Будет, причем в той же степени, что и исполнителей первостепенных и третьестепенных ролей. Кстати, а какую роль считать второстепенной? Если речь идет о позиции ведущих – ведомый, то любому обществу необходимы и лидеры, и ведомые, что исторически предопределено.

*Как избежать того, что ребенок в ситуации свободы не привыкает трудиться, не делает усилий над собой, чтобы стать личностью?*

Именно ситуация свободы учит человека труду, отсутствие тотального педагогического контроля создает условия для постоянных его усилий над собой, для самоконтроля. Существует замечательная африканская пословица, которую в свое время озвучил Б. Гржимек: «Чтобы сделать что-нибудь, нужно не так уж и много сил. А вот чтобы решить, что именно нужно сделать, нужна действительно огромная сила». Нам кажется, что она, как никакая другая, отражает суть свободного образования. И, несомненно, необходимо научить ребенка, как себя вести в ситуации свободы.

*Не страшит ли пропагандистов педагогики Свободы тот факт, что ребенок уйдет от требовательного педагога туда, где ему будет легче?*

Как показывает практика, современные дети очень четко понимают ценность образования в реальной жизни. И предъявляют вполне адекватные требования к педагогам. Сегодня дети очень хотят быть компетентными и конкурентоспособными! И, повторимся, как показала практика, они не уходят туда, где легче. Они уходят туда, где их учат учиться, не оскорбляя и не унижая достоинства.

Мы провели опрос старших школьников на предмет их видения современного образовательного процесса. Лейтмотивом ответов детей был призыв к учителям «лучше готовиться к урокам» и «честно работать» [10].

*Видимость свободы оборачивается на следующем этапе худшей формой зависимости от всего вокруг. Есть ли это рабская зависимость от Свободы?*

Вновь перейдем в «вопросно – ответную» форму. Что лучше: зависимость от свободы или зависимость от несвободы, которая наблюдается сегодня повсеместно – «вы скажите нам, что надо сделать, вот тогда мы и сделаем»? В частности, в педагогическом сообществе зависимость от несвободы иллюстрируется повсеместным пристрастием учителей к работе по готовым сценариям внеклассных мероприятий и разработкам уроков, к типовому поурочному планированию. Это и легче (не надо обдумывать собственный подход), и в случае неудачи удобно найти виноватого (истинного разработчика сценария). Отметим, что нюанс ограничения личной свободы рамками безопасности существования окружающих мы уже рассматривали в начале нашего разговора.

Сторонников свободного воспитания настораживает то, что учителя воспримут педагогику Свободы как педагогику вседозволенности и скомпрометируют ее. Доказать что-либо постфактум будет не просто сложно, а невозможно, учитывая стереотипы человеческого мышления.

Всячески выражая сомнения по поводу максимализации идеи педагогики Свободы, сторонники авторитарного подхода к образованию придерживаются следующего мнения: идея Свободы, несомненно, приведет не только к «просто» индивидуализму, но к разнузданному индивидуализму, который впоследствии превратится в эгоистические стороны характера.

С точки зрения многих педагогов, особенно с большим стажем работы, подобное «потворство эгоистическим взглядам» влечет за собой формирование у ребят признания справедливости диктатуры индивидуальности как однозначного признания ничем не ограниченной свободы возможности быть самим собой и «делать что-то свое» без оглядки на окружающих.

В то же время, как уже говорилось, множатся и ряды истинных сторонников педагогики Свободы, становится все более востребованной литература, посвященная теории и опыту организации свободных школ.

Ничто в этом мире не ново, практически аналогичная ситуация возникла в нашей стране почти сотню лет назад. Тогда попытку объяснить этот педагогический дуализм и, если не поставить точки над *i*, то расставить понятия по своим местам, сделал выдающийся педагог С. И. Гессен, с работами которого мы, в конце XX в. долго не могли познакомиться, впрочем, как и со многими другими работами сторонников свободного воспитания. Свобода и контроль, Свобода и обязанности, Свобода и принуждение – эту вечную педагогическую

дилемму Гессен анализировал вслед за Дьюи («система свобод всегда параллельна системе ограниченной или контроля») и Дж. Локком («одной из свобод является свобода иметь обязанности»). По его глубокому убеждению, Свобода и принуждение оказываются не противоположными, а взаимно проникающими друг в друга началами, причем первая выступает не как цель и данность, а в качестве задания воспитания.

«Поскольку человек является рабом окружающей его действительности, рабом принуждения (а не свободным, как это утверждал Руссо), то освобождение его от власти бытия есть только задание образования», – рассуждал Гессен [11]. Считая себя более врагом принуждения, чем даже Руссо и Толстой, он делает вывод: поскольку принуждение чуждо, уничтожить его должна сама личность человека, воспитываемая к свободе. (Обратим внимание – воспитываемая не «В» свободе, а «К» свободе). Подлинная задача воспитания, по его мнению, состоит в том, чтобы пронизать принуждение, исторически неизбежный факт воспитания, свободой как его существенной целью. Обратим внимание – пронизать принуждение свободой!

Значит ли это, что Свобода как задача не исключает, а предполагает факт принуждения? «Да, – говорит Гессен, – именно потому, что уничтожение принуждения есть существенная цель образования, принуждение и является исходным пунктом образовательного процесса».

Итак, принудительное по необходимости воспитание должно быть свободным по своей задаче. Принуждение ребенка ведет к его свободе. Школьная дисциплина станет возможной *не через самую себя, а через существующую в ней свободу*.

Идея интересна и подтверждается, например, тем, что являющееся неотъемлемой частью многих свободных школ детское самоуправление есть изначальное ограничение свободы детей. Вдумаемся – свободные действия отличаются от произвольных поступков наличием в них закона, правила. В отсутствии законов самоуправления и Нилл, и Френе, и многие другие, возможно, пришли бы к абсолютному производству со стороны детей. И в каждой из свободных школ мы найдем примеры ограничения свободы законами и совестью как внутренним лакмус-контролем.

В принципе, проблема соотношения индивидуального и коллективного, свободного и авторитарного в процессе воспитания человека является ключевой для определения положения какой-либо авторской концепции в генеалогическом древе образовательных парадигм. Затрудняет классификацию тот факт, что порой противоположные подходы к воспитанию, как ни странно, в большинстве случаев мирно сосуществуют и даже дополняют друг друга.

Подобная двойственность, амбивалентность подхода человечества к вопросам воспитания имеет глубокие традиции, уходящие корнями в глубь веков. Именно «корнями» во множественном числе, ибо анализ имеющихся источников наглядно демонстрирует параллельное развитие системы разрешения и принуждения, поощрения и наказания, заботы и жестокости.

Где же «золотая середина»? И существует ли она в принципе? Гессен на этот вопрос отвечает так: «Глубокая правда идеала свободного воспитания сводится к развитию в человеке свободы, воспитанию в нем внутренней силы свободы, тем самым отменив принуждение, которому он в любом случае подвержен. Лишь отчеканив темперамент ребенка в личность, мы поможем ему обрести свободу и образоваться как личность для свободного же самоопределения». Из этого следует: *свободное воспитание есть воспитание в человеке чувства свободы и умения с этим чувством жить в человеческом сообществе.*

#### Литература

1. Нилл А. Саммерхилл: Воспитание свободой. Пер. с англ. М., 2000.
2. Крылова Н. Б., Леонтьева О. М. Школы без стен: перспективы развития и организация продуктивных школ / М., 2002. 176 с.
3. Крылова Н. Б. Образовательные цели продуктивных школ // Школьные технологии, 2000. № 4. С. 68;
4. Крылова Н. Б., Леонтьева О. М. Образование, ориентированное на свободу и самоопределение ребенка. Части 1, 2 // Директор школы. 2001. № 2, 3.
5. Александрова Е. А. Структура учебного плана Продуктивного образования в берлинских школах // Школьные технологии. М., 2001. № 3. С. 90–121.
6. Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. 3 3266–1. С изменениями и дополнениями, внесенными Федеральными законами от 13 января 1996 г. № 12 – ФЗ; от 16 ноября 1997 г. № 144 – ФЗ; от 20 июля 2000 г. № 102 – ФЗ; от 7 августа 2000 г. № 122 – ФЗ.
7. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. от 4 октября 2000 г. № 751 (СЗ РФ 2000 г. № 41. Ст. 4089).
8. Там же.
9. Подробнее см.: Александрова Е. А., Видт И. Е. «Педагогический ремонт» или способ создания атмосферы свободного обучения и воспитания // Директор школы. М., 2002. № 5. С. 3–10.
10. Семенцов В. В. Индивидуализация классно-урочного образования: проблемы и перспективы. М., 1998.
11. Александрова Е. А. Современный урок: каким он видится учителям, и каким – ученикам? // Директор школы. М., 2002. № 8. С. 34.

12. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М., 1995. С. 61.

УДК 330+378  
ББК Ч 448. 6. 93

## **СПЕЦИФИКА И ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Т. В. Филипповская**

Актуальность дискуссии о специфике и проблемах экономического образования определяется складывающимися сегодня разночтениями в определении содержания этих понятий, с одной стороны, а с другой стороны – в определении объекта и предмета изучаемого студентами профессионально-педагогических специальностей курса «Методика преподавания экономических дисциплин».

Единым для всех, кто пытается представить свое видение в данном направлении, является констатация факта: выпускники экономических специальностей слабо владеют коммуникативными навыками, не умеют проявлять активность или боятся как учебных, так и практических ситуаций, в которых они должны сформулировать, отстоять свое мнение, рационально оценить весомость аргументов делового партнера. Кроме этого, им не удастся избежать и другой крайности, общей для студентов-педагогов, обучающихся разным специальностям. Как отмечают специалисты в области педагогического образования, в целом ситуация складывается так, что выпускники педвузов по объему полученных знаний зачастую оказываются как бы с большим количеством «чемоданов», но «багаж» их либо мало полезен, либо остается мертвым грузом, поскольку бывшие студенты не знают, как им пользоваться. Таким образом, проблемы выпускников экономических специальностей системы ППО связаны как с коммуникативными, так и с профессионально-педагогическими составляющими характеристики личности студентов.

В связи с этим рассмотрим первый аспект дискуссии – теоретическое осмысление специфики и проблем экономического образования как системы.

Экономическое образование как система может быть представлено двумя основными составляющими, связанными с внешним воздействием социума. Первая подсистема отражает внутриэкономические проблемы общества. Вторая связана с общемировыми тенденциями развития экономики.