

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 373.026.2
ББК 431

СВОЕОБРАЗИЕ СВОБОДНЫХ ШКОЛ: ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Е. А. Александрова

В свете социокультурной динамики становления демократической России Свобода как педагогическая категория возводится в статус социальной и индивидуальной ценности.

В последние годы свободные открытые школы приобрели небывалую популярность во всем мире из-за феномена их человекоцентрированности. Причем, для изучения их влияния на развитие детей и осмысления педагогического опыта была даже создана специальная научно-исследовательская организация – Центр межкультурной документации США.

Эти учебные заведения настолько своеобразны и разительно отличаются от традиционной для нашей страны авторитарной школы, что сами по себе привлекают не только детей, но и родителей. Особенно тех, для которых первичным является не объем знаний, а эмоциональный комфорт ребенка, его душевное и физическое благополучие, умение ориентироваться в море информации, самостоятельно приобретать действительно необходимые им ЗУНы.

Возможно, именно это послужило причиной того, что в 1975 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.) [1].

Большое количество альтернативных учебных заведений, естественно, породило и их многообразие. Классическим примером свободной школы является школа Александра Нилла «Саммерхилл» [2]. 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. Свободу выбора темпов и сроков обучения предлагают ученикам

открытые школы с непрерывным циклом обучения. В этих школах 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. Ученики открытых, как их называют, «неградуированных школ» имеют право на самостоятельный темп обучения в разновозрастных группах.

Другие сторонники свободного воспитания, последователи Кольберга, разработали и совершенствуют проект «школа-внутри-школы» (ШВШ) (наиболее знаменита из них школа «Бруклайн»), представляющий собой сообщество учителей и учеников разных классов для работы по альтернативной программе в рамках обычной традиционной школы. Ими были разработаны 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, 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 ситуации), создали движение «школы без стен» [3]. Они поставили себе задачу обеспечить свободное воспитание посредством активности непосредственно в социуме. Таким образом, весь город становился для них местом обучения, откуда впоследствии получило свое название движение «город-как-школа» [4].

Это движение представляет собой хорошо продуманную, отлаженную и реально действующую систему продуктивного образования, в которой работают принципы свободного воспитания, педагогической поддержки и лично-ориентированного обучения [5]. Для их учеников обычными делом является посещение библиотек, музеев, судов, выставок, лабораторий. 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 од-

ному, 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 алгоритмизированных исполнителей начинают цениться, наряду со знаниями, индивидуальные профессиональные особенности и ключевые компетентности. И успешность человека начинает, наконец, определять не только объем знаний, а его мобильность, умение неординарно подойти к решению проблемы, самостоятельно разыскать необходимую информацию.

Еще одним аргументом в пользу свободных школ является отказ родителей от статуса пассивных объектов в системе образования. Они сегодня, наконец-то имеют возможность реализовать свое право быть заказчиками образования для своих детей. Школа перестает в их понимании быть чем-то неизбежным, 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.

А то, что настоящее становится все более индивидуальным, подтверждается многими фактами. Дистантное 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 индивидуальный ритм учения, подбирая его, исходя от собственных психофизических особенностей. Благодаря вариативным, индивидуальным 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.

Итак, мы видим как сегодня реально развивается общественный заказ на образование личности с индивидуальной моделью поведения, в равной сте-

пени включающей умение делать персональный выбор и отстаивать свое право на него, потребность в самостоятельности и персональной ответственности.

Этот заказ подкреплён и документально: в ст. 2 п. 5 Закона «Об образовании» свобода в образовании названа принципом государственной политики [6], в «Национальной доктрине образования РФ» 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 счёт 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 провозглашён, но на практике – не существует. Возникает классически банальная ситуация противоречия между государственным и общественным заказами на формы и содержание образования. Её неразрешимость многими управленцами определяется таким аргументом: «массовая школа по определению не может давать образование индивидуально».

Но действительно ли существует неспособность массовой школы работать по индивидуальным программам и невозможность для индивидуальных программ быть востребованными в условиях массовой школы? Как отойти от складывающейся тенденции сделать индивидуализацию лишь составной частью, долей образовательных технологий, вогнать её в рамки «дисциплин по выбору и факультативов», «выбора заданий по степени сложности, форме и срокам выполнения»?

Начнет с пессимистического настроения. Это невозможно, поскольку:

- само понимание индивидуальной свободы личности, его шанса встретиться самим с собой, у педагогов ассоциируется с понятиями эгоизма и вседозволенности, и, как следствие, влечёт за собой отказ работы в этом направлении;
- повсеместно функционирует культура авторитаризма под вербальным «отчетным» прикрытием идеями индивидуализированного подхода. За многие годы школа настолько научилась адаптироваться к любым нововведениям, что «раскачать» и реально начать процесс преобразования её культурной среды весьма проблематично;
- до сих пор в школе практически отсутствует культура диалога. Наши наблюдения, отзывы коллег из разных образовательных учреждений доказывают, что продолжается монологизация практической педагогики. Почему учителя не переходят на диалог? – Это требует дополнительных усилий. Проще,

и не так опасно дать ребенку готовое знание, чем использовать сократовский метод обучения.

Оптимистический же подход к решению вопроса «индивидуальность-массовость» таков: это возможно, так как:

- все в педагогических вузах будущие специалисты изучают такие дисциплины как культурология образования, теория и методика педагогической поддержки, основы практической психологии, т. е. тот набор дисциплин, которых не было ранее в учебных планах и имеющих своей целью изменение и становление новых представления о парадигме современного образования;

- в культурной среде образовательного учреждения общепринятым становится признание идеи постепенности перехода подростка от возрастной потребности в максимальной индивидуальной свободе к самостоятельному принятию им на себя ответственности за происходящее рядом.

И, главное, индивидуальная свобода личности становится в нашей стране все более значимым принципом, а индивидуализация процесса образования – необходимой (но не достаточной) формой его организации [1].

Таким образом, дидактика свободной школы переходит из разряда науки «предписывающей обязательные приемы и методы» в разряд науки «ищущей способы и технологии самообразования».

В принципе, сегодня уже можно говорить о том, что модели свободного образования практически сформировались. Методическая система в общем виде оформлена и апробирована. Если вычленим ее основу, ядро, то мы увидим в нем реальную опору на самопозицию учеников, на свободу выбора, т. е. на личностное самоопределение человека.

Свободные школы отличаются от авторитарных тем, что они атехнологичны, мобильны, глубоко личностны, индивидуализированы [1]. **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 «растиранию».

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

Кратко оговорим нашу позицию относительно соотношения понятий «индивидуальности/коллективности» и «свободы/ответственности».

Поскольку индивидуальность однозначно есть порождение социальной активности личности, то «самость» может быть выработана в сочетании с коллективной работой, присутствием коллективного разума. Доказательством то-

му – 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. Винекена, А. У. Зеленко, А. Нилла, 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;
- чувство со-общества, со-трудничества, равенства детей и взрослых;
- всемерное обращение школы к родителям, включение их в число субъектов образовательного процесса;
- понимание необходимости работы команды преподавателей – коллектива разнотумающих единомышленников – коллегии с их общением в форме «со-вещаний», а не со-браний (совместной брани);
- трансформация роли педагога с «барьерной» на компенсирующую «опорную»: индивидуальный консультант, помощник, советчик, со-трудник;
- практика проведения совместных совещаний всех субъектов сообщества;

- совместная разработка ими небольшого количества понятных лаконичных и обязательных абсолютно для всех правил и границ, обеспечивающих свободу, т. е. 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:

- взгляд на обучение прежде всего как на средство воспитания;
- формирование содержания образования 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;

- смена череды уроков и последовательных заданий на занятия, творческую индивидуальную деятельность детей, на исследовательскую работу, работу в мастерских;

- стремление к максимально возможной свободе учеников в выборе занятий, в очередности изучения дисциплин, в распределении работы во времени, места занятий, источников знаний, помощника: к свободе выбора, но не означающей вседозволенности;

- индивидуальное планирование учебного процесса на определенный срок;

- возможное 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 обучения, в т. ч. разнообразных полилоговых форм (дискуссии, дебаты, 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);

- преподавание материала различными способами: от блоков в режиме «нон-стоп» до традиционного пошагового объяснения;

- широкая практика самооценки, контроль успешности ребенка совместно с ним самим. Компоновка содержания учебников, тетрадей, специальных пособий и карточек осуществляется таким образом, чтобы образовалась система заданий для самообучения и самопроверки. Приоритет в оценивании

принадлежит объему и качеству умениевой деятельности, а уже затем – объем и качество предметных знаниевых умений;

- регулярное проведение совместных со взрослыми и детьми других 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 [7]:

- 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;
- работа библиотеки и видеотеки со множеством словарей, картотеками, художественной литературой, учебных фильмов, компьютерами с подключением к сети Интернет;
- по возможности существование школьной типографии, позволяющей выпускать школьную стенную газету, печатать сочинения и карточки. Впрочем, сегодня ее успешно заменяет компьютерный зал с необходимой множительной техникой.

Особенности решения кадрового вопроса:

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 контролирующих 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) разновозрастных детей, так сказать, по «горизонтали». В свободных школах становится возможным его работа с разновозрастными детьми, по «вертикали».

Это влечет ряд сложностей, связанных с восприятием ребенка 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, штатах свободных школ существуют еще и ряд других, причем, мы просим обратить внимание не столько на их названия, сколько на изменение содержание 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 педагогов, 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 под-

держке, психологи, специалисты по выбору пути (акцент, не то, *что* вы выбрали, а *как* вы выбирали), 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.

В частности, 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 г. 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, «голосуя 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 [8].

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 повсеместно 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 личностной ли, учебной ли проблемы.

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 ведущий-ведомый, то любому обществу необходимы и лидеры и ведомые, что исторически предопределено.

Будет ли такая школа воспроизводить общество людей, не способных охватить разумом общую картину мира?

– Может наш ответ прозвучит и не оригинально, и не к месту, но в начале XIX в. знать не знали о существовании протонов и нейтронов, представления не имели и о генетическом коде, и о клонировании, не читали Манделштама. И, несмотря на это, мир развивался и подарил нам А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого...

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 озвучит Б. Гржимек: «Чтобы сделать что-нибудь, нужно не так уже 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» [9].

Являются ли свободные школы базой для обкатки методов манипуляции сознанием – скрытого воздействия на учеников и родителей?

– Для ответа представим себе, что ребенок стоит перед выбором формы, метода выполнения, объема, степени сложности, предположим, домашнего задания.

Где здесь свобода и присутствует ли в этом случае воздействие-манипуляция?

Свобода: он выберет сам, то, что ему ближе, то, что ему по душе.

Манипуляция: нам все равно, как он это сделает, лишь бы домашнее задание было выполнено.

А манипуляция объективно существует повсюду – любой поступок человека есть результат какой-либо явной или скрытой манипуляции (другого человека, СМИ, государства, обстоятельств, природных факторов и т. п.). Или это просто игра слов «манипуляция-влияние».

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).

И что есть «рабская зависимость от свободы»? Потребность постоянно чувствовать себя свободным? Поступать в соответствии со своими представлениями о своем жизненном пути? Мы не видим в этом ничего «рабского», впрочем, это словосочетание очень странно по сути своей – «раб» – несвободен по определению.

Заметим, что нюанс ограничения личной свободы рамками безопасности существования окружающих мы уже рассматривали в начале нашего разговора.

А настораживает нас 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 признание справедливости диктатуры индивидуальности как однозначного признания ничем неограниченной 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 возникала 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 ограничений 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 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 [10]. 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 произволу со стороны детей. И в каждой из свободных школ мы найдем примеры ограничения свободы законами и совестью как внутренним локус-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. Крылова Н. Б., Александрова Е. А. Очерки понимающей педагогики. – М.: Народное образование, 2003.
2. Нилл А. Саммерхилл: Воспитание свободой. – М.: Педагогика-Пресс. 2000.
3. Крылова Н. Б., Леонтьева О. М. Школы без стен: перспективы развития и организация продуктивных школ – М.: Сентябрь, 2002.
4. Крылова Н. Б. Образовательные цели продуктивных школ // Школьные технологии, № 4, 2000.
5. Александрова Е. А. Структура учебного плана Продуктивного образования в берлинских школах // Школьные технологии, 2001, № 3.
6. Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 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. Александрова Е. А., Видт И. Е. «Педагогический ремонт» или способ создания атмосферы свободного обучения и воспитания. // Директор школы, 2002, № 5.
8. Семенцов В. В. Индивидуализация классно-урочного образования: проблемы и перспективы. – М.: Сентябрь, 1998.
9. Александрова Е. А. Современный урок: каким он видится учителям, и каким – ученикам? // Директор школы, 2002, № 8.
10. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995.

УДК 37.031.8:37.032.001
ББК 4466

**СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНОМУ
САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ПОДРОСТКОВ
С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

Н. П. Артемьева

Вопрос социального самоопределения девиантных подростков является одним из самых актуальных в проблеме профилактики правонарушений несовершеннолетних, так как он связан с саморегуляцией ребенком своего поведения в обществе, выбором жизненной позиции.

Основываясь на анализе философских (П. Г. Щедровицкий [9] и др.), психологических (В. Ф. Сафин [8], М. Р. Гинзбург [2] и др.) и педагогических (О. С. Газман [1], Д. В. Григорьев [3], Ф. В. Куравин [5], Н. С. Пряжников [7] и др.) исследо-